Formação de profissionais de enfermagem

UMA REFLEXÃO SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

JULIANA STEPHANIE BAINA PIMENTEL

editora UEMG

Formação de profissionais de enfermagem: uma reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem

Juliana Stephanie Baina Pimentel

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

PIMENTEL, J. S. B. *Formação de profissionais de enfermagem:* uma reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem [online]. Editora UEMG, 2024, 132 p. ISBN: 978-65-86832-29-7. Available from: https://books.scielo.org/id/xdf8m.
https://doi.org/10.36704/9786586832297.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Valendo-se de uma profunda revisão teórica e de entrevistas concedidas por discentes e docentes, a obra discute a formação de profissionais de enfermagem, evidenciando diferenças entre as metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais e as Metodologias Ativas e o modo como elas interferem no processo de construção de conhecimento. A autora propõe uma importante reflexão sobre os avanços e percalços das instituições de ensino superior em ofertar cursos que integrem teoria e prática. Busca-se, dessa forma, promover o aprimoramento dos métodos pedagógicos, para que os profissionais formados estejam mais bem preparados para atender à população.

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG

Formação de profissionais de enfermagem:
uma reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Lavínia Rosa Rodrigues
Reitora

Thiago Torres Costa Pereira
Vice-reitor

Raoni Bonato da Rocha
Chefe de Gabinete

Silvia Cunha Capanema
Pró-reitora de Planejamento, Gestão e Finanças

Vanesca Korasaki
Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação

Welessandra Benfica
Pró-reitora de Graduação

Moacyr Laterza Filho
Pró-reitor de Extensão

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais (EdUEMG)

Conselho Editorial

Thiago Torres Costa Pereira | UEMG

Amanda Tolomelli Brescia | UEMG

Ana Elisa Ribeiro | CEFET-MG

Fuad Kyrillos Neto | UFSJ

Moacir Henrique Júnior | UEMG

Ynaê Lopes dos Santos | UFF

Thiago Torres Costa Pereira
Editor-chefe

Gabriella Nair Figueiredo Noronha Pinto
Coordenadora administrativa e editorial

Formação de profissionais de enfermagem:
uma reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem

Juliana Stephanie Baina Pimentel

editora | UEMG

Belo Horizonte, 2024

Expediente

Antônio de Andrade e Luiza Cordiviola
Revisão

Thales Santos e Sofia Carvalho
Projeto gráfico

Sofia Carvalho
Capa

Thales Santos
Diagramação

Este livro foi submetido à avaliação por duplo parecer às cegas, feita por pesquisadores(as) doutores(as), e à aprovação pelo Conselho Editorial.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.

Rodovia Papa João Paulo II, 4143. Ed. Minas, 8º andar, Cidade Administrativa, bairro Serra Verde, BH-MG, CEP: 31630-900.

(31) 3916-9080 | e-mail: editora@uemg.br | editora.uemg.br

@EditoraUEMG @editora_uemg EditoraUemg Editora UEMG

Pimentel, Juliana Stephanie Baina
P644f Formação de profissionais de enfermagem [recurso eletrônico] : uma reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem / Juliana Stephanie Baina Pimentel. – Belo Horizonte : EdUEMG, 2024.

1 recurso online (132 p.) : pdf.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86832-29-7

1. Enfermagem. 2. Metodologias ativas. 3. Ensino superior. 4. Ensino-aprendizagem. I. Título.

CDD – 610.73
CDU – 616-083

Catalogação na fonte
Bibliotecária: Gesiane Patrícia de Souza CRB-6/1894

Prefácio

É uma honra e um grande prazer escrever este prefácio. A publicação de um livro, fruto de uma pesquisa consistente, é um momento ímpar de disseminação do conhecimento. Aqui, o prazer ainda é maior, já que pude acompanhar todo o processo de construção da pesquisa. Junto a isso, enfatizo que a honra também está no fato de o tema me ser tão caro. Sou pedagoga, docente e formadora de professores, e esta obra trata, entre outros assuntos, da discussão sobre metodologias de ensino e aprendizagem.

Como poderão apreciar, os métodos de ensino podem influenciar a formação de futuros profissionais; neste caso específico, de enfermeiros e enfermeiras. Sendo uma área tão sensível, pois estamos falando também de cuidado e assistência, a formação humanizada se torna ainda mais necessária. Estudantes em formação precisam ser ativos no processo.

O texto traz, desse modo, uma riqueza de discussões, ao abordar tanto a visão docente quanto a discente em relação às metodologias de ensino e aprendizagem trabalhadas na formação de enfermeiros e enfermeiras.

Foi realizado um estudo teórico, documental e empírico, destacando autores da área e a legislação vigente, e foram ouvidos sujeitos que participam do processo. Complementando essa riqueza, o estudo sobre educação, pedagogia, didática e metodologias de ensino e aprendizagem propôs também uma discussão histórica sobre processos e procedimentos educacionais.

A sociedade contemporânea, caracterizada por sociedades informacionais, é embasada em conhecimentos, sobretudo os científicos, ou pelo menos assim se pressupõe. Nesse sentido, podemos entender a escola, segundo o campo da sociologia, como espelho da sociedade, e, dada sua inserção nesse desenvolvimento societário, vê-se diante dos novos desafios postos ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse aspecto, também precisamos refletir sobre as mudanças no modo como o conhecimento é trabalhado e disseminado – tanto correta como incorretamente. Uma dessas mudanças é a forma como chegamos às fontes de informações. Tudo está mais dinâmico – se temos acesso ao *hardware*, ao *software* e à rede, temos um mundo de informações em nossas mãos.

Esse contexto exige que docentes que sejam também pesquisadores e pesquisadoras e, ao mesmo tempo, que despertem de forma fundamentada nos estudantes o desejo pela busca autônoma por conhecimento. A escola da memorização deve dar lugar à escola do conhecimento e da descoberta. Na Era da Informação, discentes e docentes participam simultaneamente do aprender e do ensinar. A dinâmica dessa parceria, em um processo de ensino e aprendizagem mais horizontal, permite aproximações, entendimentos da subjetividade e conhecimentos sobre o outro, fatores que, reunidos, ampliarão o sentido da educação.

A pedagogia tradicional tem o ensino centrado na transmissão de conhecimentos. Nessa abordagem, não é possível detectar dificuldades individuais em relação ao conteúdo e ao aprendizado. O que vai ser trabalhado está posto em um cronograma fechado, não contextualizado. Não há preocupação com as singularidades discentes e com a relação escola-sociedade.

Avançando para as pedagogias progressistas, a educação busca ser crítica e, nesse sentido, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação. Posto isso, entende-se o aprender como um ato de conhecimento da realidade concreta, da situação real vivida pelo

aluno, sendo que tal noção é o que traz sentido aos conteúdos escolares. O que é aprendido não decorre, portanto, de uma memorização ou imposição, mas do nível de conhecimento ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e criticidade.

Nesse contexto, precisamos pensar a formação humana e a escolarização como processos para a instrução de cidadãos conscientes da sua realidade e indignados com as injustiças. Faz-se imprescindível, portanto, que tais indivíduos tenham condições de trabalhar colaborativamente, de lutar coletivamente, de gozar de pensamento crítico e de ser curiosos e criativos, entre outros aspectos.

Caminhando para a discussão das Metodologias Ativas (MAs), entendendo que essas metodologias estão vinculadas a ações que envolvam todos os participantes, docentes e discentes, podemos dizer que o discente é um indivíduo ativo no processo de aprendizagem, pois pergunta, responde, pesquisa, experimenta, levanta, trabalha em grupo, participa e faz; situação oposta à do aluno da "educação bancária" e tradicional.

O docente também é ativo, pois prepara o percurso formativo, estuda, orienta, faz gestão, avalia, indica movimentos, aguça o aprendizado do aluno, realiza pesquisas, traz conhecimentos, saberes e experiências próprias de sua ação. O docente é um profissional que se prepara para o exercício do lecionar e, por isso, exerce um papel fundamental no processo. A diferença é que o professor, na abordagem progressista, entende que não é detentor de todo o conhecimento – não é, portanto, a única fonte de saber –, e seu trabalho, consequentemente, não é transmissivo. Então, o processo educativo se dará por meio do diálogo, da ação e da reflexão. A educação ativa, nesse viés, é acompanhada da problematização – logo, é preciso questionar.

Aqui, estamos também tratando da formação docente. O preparo para a docência e a valorização da profissão – componentes da profissionalização docente – são essenciais para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Sobre formação docente, destacamos que é uma das condições primordiais para atingir os objetivos da educação e para

fomentar uma transformação social. Pontua-se, ainda, que, como todo processo social, as práticas desenvolvidas e utilizadas na preparação de professores são convergentes aos momentos históricos vivenciados. É importante entender o contexto para realizar uma análise crítica e, então, refletir sobre o que deve persistir e o que precisa ser repensado no âmbito da formação docente. Dito isso, precisamos entender que a prática docente é intencional e abrange aspectos políticos, culturais e sociais.

O ensino escolar, há mais de dois séculos, constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. A discussão trabalhada neste livro é, também, sobre a docência como ação política. Desse modo, ao assumir esse lugar, o professor precisa se formar, ler o mundo criticamente e profissionalizar-se. É nesse contexto que discutimos as Metodologias Ativas, as estratégias para conferir protagonismo aos estudantes e para que professores, também ativos, contribuam efetivamente para a construção dos saberes.

Presenciamos o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais, que influenciam o comportamento humano dentro e fora da escola. Nesse contexto, surgem modelos que podem estimular a aprendizagem, como o trabalho com a metodologia de Sala de Aula Invertida, ensino híbrido, "gamificação", trabalho com projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas, rotinas de pensamento, entre outros.

Ainda no viés de modelos de aprendizagem, ressaltamos que a mudança precisa acontecer no entendimento, por parte dos educadores, do processo de ensino-aprendizagem e, ainda, da forma de organizar os espaços e o mobiliário. Nesse sentido, destaca-se, por último, que a mudança interna do docente e da gestão escolar se sobressalta para assegurar essas transformações, dado que, mesmo em uma infraestrutura não tradicional, contemporânea e tecnológica/digital, é possível reproduzir métodos tradicionais de ensino.

Este livro oferece, portanto, uma discussão mais aprofundada dessas questões. O passo que precisa ser dado é colocar os tópicos abordados em prática. E, para mudar, é preciso ter coragem, muita coragem!

Juliana Cordeiro Soares Branco
Mãe, preocupada com a educação das futuras gerações,
doutora em educação e professora da Faculdade de Educação (FaE)
da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Apresentação

A formação de enfermeiras e enfermeiros vem sendo alvo de mudanças no que se refere às metodologias de ensino-aprendizagem, considerando a importância da profissão e o impacto de seu exercício perante a comunidade. O processo formativo desses profissionais dialoga com a adequação protagonizada pelos setores de saúde ao longo dos anos, diante dos avanços tecnológicos e da sociedade moderna (Costa *et al*., 2017).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2001 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em enfermagem (DCN/ENF). As diretrizes incentivam as instituições de ensino a articularem ensino, pesquisa e assistência, propondo inovação e qualidade em todos os processos. Além disso, a legislação retoma a importância social das agências formadoras na preparação dos enfermeiros (Brasil, 2001a).

A implantação das DCNs permite a reestruturação do método de ensino por meio de princípios pedagógicos, dentre eles, aprender a aprender, aplicar a pedagogia das competências e assegurar uma formação generalista, humanista, crítica-reflexiva e voltada ao discente (Brasil, 2001b).

O docente, perante o processo de aprendizagem, é aquele capaz de proporcionar essa formação. Ele é o responsável por orientar e avaliar os alunos conforme um rigor metodológico para o qual recebeu instrução pedagógica ou vivenciou a partir da prática docente. Às universidades, o docente também propõe metodologias que permitam ao aluno refletir sobre a situação social e sociocultural, aproximando-o da realidade em que ele atuará (Salvador *et al*., 2015).

Além do exposto, pode-se salientar que a educação dos profissionais da área da saúde foi historicamente marcada por métodos pedagógicos tradicionais, fragmentação do saber, dissociação da teoria da prática e ênfase nos aspectos biológicos. Em decorrência desses métodos e da discrepância entre a formação na academia e a realidade prática (Sobral; Campos, 2012), há o despreparo de muitos profissionais da assistência à saúde.

Na busca de caminhos para a modificação desse cenário, no final do século XX, surgiram discussões sobre a transformação da educação na área da saúde com vistas à formação de agentes inovadores e transformadores da realidade (Lazzari *et al*., 2011). Notou-se, então, a importância de se discutir a dicotomia entre a teoria ministrada em sala de aula e a realidade prática.

Dessa forma, as vertentes pedagógicas contemporâneas propõem uma educação cada vez mais inovadora e condizente com o cenário atual (Costa *et al*., 2017). Para tanto, é necessária a utilização de métodos de ensino que transformem o aluno em protagonista do processo de ensino-aprendizagem; isto é, um agente ativo, estimulado a ter proatividade, autonomia e maior engajamento com os problemas da sociedade. Dessa maneira, torna-se crescente a mobilização de educadores por uma educação crítica e reflexiva, alvo de modelos educacionais que trouxeram contribuições significativas para a saúde por meio de uma relação dialógica, tanto para os alunos e professores como entre esses sujeitos e a comunidade (Sobral; Campos, 2012).

Retomando as DCNs do curso de graduação em enfermagem, trata-se de um documento que representa um avanço na formação desses profissionais por contemplar mudanças de paradigmas e incentivar as Instituições de Ensino Superior (IES) na articulação de ensino, pesquisa e assistência, propondo inovação e qualidade em todos os processos. Além disso, retoma a importância social das agências formadoras na preparação dos enfermeiros.

Nesse prisma, são inseridas metodologias pedagógicas que associam a teoria à prática ao problematizar situações do cotidiano do trabalho da enfermagem. Esses métodos de ensino são denominados Metodologias Ativas (MAs), uma concepção educacional que incentiva o ensino-aprendizado crítico-reflexivo com base na participação ativa do educando e no seu comprometimento com a aprendizagem. As MAs sugerem a formulação de situações que estimulem a reflexão crítica do aluno sobre a realidade, utilizando problemas que geram curiosidade e desafio (Sobral; Campos, 2012).

Contrariando essa concepção de ensino, é possível encontrar métodos tradicionais de educação utilizados em instituições de ensino, como afirmam Lazzari *et al*. (2011) ao mencionar a existência do ensino centralizador, antidialógico e autoritário. Os modelos conservadores devem ser repensados, na medida em que podem tornar os alunos acríticos e alienados, distanciando-os da realidade que encontrarão no exercício pleno de sua profissão.

Uma pesquisa realizada em uma universidade de São Paulo há pouco mais de uma década mostrou a percepção dos estudantes de enfermagem sobre o uso de Metodologias Ativas e do currículo por competência. Os estudantes se referiram aos métodos adotados como facilitadores do processo de aprendizagem por aproximá-los da prática profissional pretendida. Além disso, destacaram o papel do professor, nesse contexto, como moderador do processo de ensino (Paranhos; Mendes, 2010).

Esse tipo de pesquisa permite observar a aplicação das metodologias de ensino e o impacto no percurso de ensino-aprendizagem. Todavia, estudos como esse são escassos, além de mostrarem somente uma face do processo de educar, sob a ótica do educando, deixando de lado a ótica do educador, outro ator imprescindível nesse processo. Portanto, para compreender de forma abrangente, os modelos educacionais utilizados na formação de profissionais de enfermagem, faz-se necessário considerar como eles impactam todos os envolvidos diretamente no processo: alunos e professores.

Considerando que as ações de cuidado dos profissionais com a equipe de trabalho e/ou a comunidade se alinham aos métodos de ensino-aprendizado, a utilização das MAs pode corroborar a premissa de que o saber em enfermagem deve aproximar a educação teórica da prática assistencial. É importante sinalizar que o enfermeiro é um educador em saúde e o agente principal do cuidado. Por isso, deve saber agir perante problemas reais, sendo que um maior domínio nessas situações se manifesta quando o profissional recebeu o adequado preparo desde a formação inicial (Salvador *et al*., 2015; Sobral; Campos, 2012).

Com base na contextualização apresentada, buscou-se nesta obra, a partir do estudo bibliográfico, documental e empírico, entender como o uso das Metodologias Ativas durante a formação de profissionais de enfermagem pode ser efetivo. Assim, o estudo que deu origem a este livro analisou, a partir de uma instituição de ensino, se houve implementação de métodos ativos ou se perduraram os modelos tradicionais de ensino. Em síntese, buscou-se compreender a percepção dos discentes e docentes sobre o uso dos métodos de ensino no processo de aprendizagem e na graduação em enfermagem.

Os resultados obtidos podem servir de subsídio e norteamento para discussões posteriores sobre a temática e reflexão dos educadores, estudantes e gestores das IES em relação às metodologias a serem utilizadas nos cursos de graduação.

Quanto à estrutura, o livro está dividido em cinco capítulos. O primeiro pretende fazer um resgate teórico-histórico acerca do ensino superior no Brasil e das tendências pedagógicas que o marcaram ao longo dos anos.

O segundo capítulo apresenta a relevância do uso de Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem em prol de uma instrução significativa. Nesse capítulo, são mostrados modelos educacionais ativos e os autores que defendem o uso desses métodos em sala de aula.

O terceiro capítulo discorre sobre o ensino superior de enfermagem no Brasil, abordando o marco histórico da educação superior, a legislação

aplicada à área e, por fim, a utilização das Metodologias Ativas no curso de graduação como estratégia para aproximar a teoria da realidade de um enfermeiro.

No quarto capítulo são apresentadas questões como o delineamento do estudo, cenário, perfil de participantes, método de coleta de dados e considerações éticas. Desse modo, a partir da exposição da forma como se deu a análise dos dados obtidos, os resultados são evidenciados.

Por fim, no capítulo "Considerações finais – Novas perspectivas de aprendizagem e desafios do ensino ativo" são tecidas algumas reflexões em diálogo com os resultados evidenciados, ponderando sobre os limites e as possibilidades da aplicação das Metodologias Ativas de Ensino nos cursos de graduação em enfermagem.

Sumário

Capítulo 1 – Contexto histórico da educação superior no Brasil: perspectivas pedagógicas **19**

As trajetórias do ensino superior brasileiro 20

Tendências pedagógicas ao longo da história 22

Tendência pedagógica liberal 23

Tendência pedagógica progressista 30

Comparativo entre as tendências pedagógicas 33

Marcos legais do ensino superior brasileiro 36

Capítulo 2 – Metodologias de ensino e aprendizagem: caminhos para uma aprendizagem significativa **42**

A importância das Metodologias Ativas no processo da aprendizagem 44

Aprendizagem Baseada em Problemas 48

Metodologia da Problematização 51

Ensino híbrido 53

Modelos híbridos disruptivos 54

Modelos híbridos tradicionais ou sustentáveis 55

Sala de Aula Invertida 56

Capítulo 3 – Ensino da enfermagem no Brasil **59**

Marco histórico do ensino de enfermagem no país 60

Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem e sua interface com as Metodologias Ativas 63

O uso das Metodologias Ativas nos cursos de enfermagem 66

Capítulo 4 – A influência dos métodos de ensino no processo de aprendizagem para discentes e docentes de enfermagem 73

Percepção sobre os métodos de ensino e aprendizagem utilizados no curso de enfermagem 75

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino sob a ótica dos pesquisados 80

A aplicabilidade das Metodologias Ativas no ensino e aprendizagem 89

A influência das Metodologias Ativas no processo pedagógico de aprendizagem 89

Dificuldades e facilidades na aplicabilidade dos métodos ativos 97

Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem sob o olhar dos docentes e discentes 105

Considerações finais – Novas perspectivas de aprendizagem e desafios do ensino ativo 113

Referências 118

Sobre a autora 129

Capítulo 1:

Contexto histórico da educação superior no Brasil: perspectivas pedagógicas

Este capítulo apresenta questões relacionadas à trajetória do ensino superior brasileiro, propondo uma contextualização que se inicia com o marco histórico da educação superior e avança até a contemporaneidade. Neste percurso também são discutidas as perspectivas pedagógicas que influenciaram a educação no Brasil e os decretos e leis que regulamentam o funcionamento das instituições de ensino do país, questões que se fazem pertinentes para compreensão de práticas que ainda vigoram no meio educacional.

As trajetórias do ensino superior brasileiro

As primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras foram fundadas em 1808 com a chegada da família real de Portugal ao país. Inicialmente, foram inauguradas universidades em Salvador e no Rio de Janeiro, voltadas ao curso de medicina. Após dois anos, foi fundada a Academia Real Militar, também no Rio de Janeiro, a qual disponibilizava os cursos de Agronomia e Artes (Martins, 2002).

Segundo Martins (2002), o ensino superior se desenvolveu de maneira lenta até a Proclamação da República em 1889. As IES brasileiras, no início, não possuíam cunho universitário, devido à influência exercida pela Universidade de Coimbra, de Portugal, que apenas seguia um modelo de formação de profissionais liberais em instituições isoladas, cujo objetivo era garantir o diploma profissional para prestígio social da elite e ocupação de cargos privilegiados.

Depois do ano 1850, houve expansão discreta no quantitativo de instituições educacionais, com fundação de centros científicos, como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. No entanto, contida pela carência de maiores investimentos e por questões políticas e governamentais, a ampliação do ensino superior permanecia limitada às profissões liberais. Até o final do século XIX, havia somente 24 instituições de ensino superior, que reuniam aproximadamente 10 mil estudantes, o que evidencia um ensino excludente, voltado à elite (Martins, 2002).

A partir da Constituição da República de 1891, surgiram, por iniciativa das elites locais e confessionais católicas, as instituições de ensino privadas. Em São Paulo, foi fundada a primeira instituição de ensino superior da época que rompeu com os modelos educacionais controlados pelo governo. A partir disso, foram criados os cursos de engenharia civil, elétrica e mecânica. As universidades da iniciativa privada representaram um importante avanço na expansão do ensino superior no país, visto que, em 30 anos, o quantitativo passou de 24 escolas isoladas para 133, 109 das quais foram criadas na década de 1920 (Martins, 2002; Teixeira, 1969).

O período compreendido entre os anos 1931 e 1945 foi caracterizado pela intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. Em troca do apoio ao novo regime, o governo ofereceu à Igreja Católica a introdução do ensino religioso facultativo no ciclo básico, o que de fato ocorreu a partir de 1931. As ambições da Igreja Católica eram maiores e culminaram na criação das suas próprias universidades na década seguinte.

É preciso salientar que o processo de construção do ensino superior no Brasil foi desenvolvido em períodos. O primeiro se deu com a criação de escolas profissionalizantes. O segundo, com o surgimento das IES de filosofia, ciência e letras, que, no início da década de 1930, foram associadas às escolas superiores de formação profissional e deram origem às universidades públicas. Somente a partir dessa década o ensino superior brasileiro adquiriu cunho universitário (Sampaio, 2008).

Nos anos de 1960, foram criadas as especializações. Em 1961, foi implementada a pós-graduação com a fundação dos programas de mestrado no Instituto Tecnológico de Aeronáutica. Em 1963, deu-se início aos programas de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Na década de 1970, houve aumento das universidades estaduais voltadas para atividades de ensino e com pouca atividade de pesquisa e pós-graduação. Na época, houve críticas sobre o fato de serem ofertadas poucas vagas nas universidades públicas, ocasionando menos oportunidades de estudo. Esse fato motivou a expansão do ensino privado e a maior procura por faculdades nas capitais do país.

Por conseguinte, em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que possibilitou a existência de IES com fins lucrativos (Brasil, 1996) –, houve maior expansão de vagas para alunos em IES privadas, tanto na modalidade presencial como na de educação a distância. A LDBEN, associada a diretrizes de cursos específicos, como enfermagem, rege os cursos superiores atuais, influenciados pelo contexto socioeconômico, sociocultural e político do país.

Tendências pedagógicas ao longo da história

Foram diversas as tendências pedagógicas ou formas metodológicas e didáticas de ensino que se complementaram ou divergiram ao longo dos anos, conforme o cenário social. As tendências pedagógicas refletem a maneira pela qual se compreende o processo de ensino-aprendizagem e os pilares para as práticas educativas dos docentes, que permitem ao educador a articulação e autodefinição teórica sobre escolhas filosóficas e educacionais, sustentando a metodologia de ensino empregada (Rodrigues *et al*., 2013).

De acordo com Libâneo (1992), a prática escolar sofre influência dos condicionantes sociopolíticos e, dessa forma, a escola não exerce somente as funções pedagógicas, mas também as que são determinadas pela sociedade. Desse modo, a prática docente e didática, o papel da escola na aprendizagem e a relação professor-aluno-conteúdo se ligam intimamente aos pressupostos teórico-metodológicos impostos pela sociedade.

Dados os condicionantes expostos, os métodos pedagógicos relacionados ao contexto histórico-político e às questões sociais e filosóficas influenciaram a divisão de dois grandes grupos: os liberais e os progressistas, sendo o primeiro subdividido nas pedagogias tradicional, renovada progressivista e renovada não diretiva (Rodrigues *et al*., 2013). Estes grupos exerceram grande influência na educação brasileira, e nas próximas seções são apresentados de forma mais detalhada.

Tendência pedagógica liberal

A pedagogia liberal consiste no reflexo da sociedade diante da doutrina liberal, que defende o predomínio da liberdade e dos interesses individuais, estabelecendo a sociedade de classes e uma organização social voltada à propriedade privada. Nesse contexto, a escola tem a função de preparar os indivíduos para desempenhar seu papel na sociedade conforme as aptidões individuais, os valores e as leis vigentes (Libâneo, 1992).

Na tendência liberal, a escola nos moldes tradicionais foi o marco da história da educação no Brasil, que chegou com o ensino dos jesuítas, responsáveis pela educação das elites burguesas, com a finalidade de prepará-las para os contextos culturais e políticos da sociedade. Alguns de seus métodos educacionais perduram até a atualidade. O autoritarismo do professor e a passividade do aluno, orientado pela mecanização de receber os conteúdos como verdade absoluta, sem questionamentos, foram os símbolos desse método pedagógico (Ribeiro *et al*., 2017; Rodrigues *et al*., 2013).

A abordagem tradicional teve a educação centralizada no professor, com vistas à proposta de vigiar, aconselhar, corrigir e ensinar o conteúdo em aulas expositivas, de memorização, com informações inquestionáveis, ditadas por normas rígidas de ensino. Nesse contexto, o aluno era tratado como um ser sem opinião própria, cultura, família ou conhecimentos prévios e era considerado como um membro da sociedade somente quando, após iniciar o processo de educação, fosse capaz de acumular e registrar as informações transmitidas pelo educador (Rodrigues *et al*., 2013).

Outro método educacional foi criado no século XVI, o *Ratio Studiorum*,[1] desenvolvido pelos jesuítas da época para associar os estudos humanísticos e os estudos científicos através de regras e normas que contemplavam os níveis de ensino e disciplinas. As ideias pedagógicas concebidas por esse método continham uma visão particular do ser humano, formada por uma essência universal inabalável, indo ao encontro dos moldes da pedagogia tradicional (Rodrigues *et al*., 2013).

A escola, diante da tendência tradicional, tinha a função de preparar intelectual e moralmente os alunos para assumirem seu papel na sociedade. O ensino se destinava ao acúmulo de valores passados de uma geração para outra, e as disciplinas, cujo conteúdo era determinado pela sociedade e conforme as leis vigentes, eram voltadas ao desenvolvimento

1 O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* é um documento histórico que traz as linhas mestras da estrutura, organização política, fundamentos éticos, morais e espirituais e práticas de ofício, disciplinares e laborais da Ordem Jesuítica. Compreendida como a "constituição dos Inacianos", preconizava os conteúdos cristãos, éticos e morais, bem como os métodos de ensino, e ainda orientava os professores jesuítas na montagem, direção e execução das práticas temporais, espirituais e expansionistas. O ensino jesuítico iniciou-se após a colonização do Brasil pelos portugueses. Havia métodos educacionais diferentes para os povos indígenas e os europeus. O método de educação voltado aos indígenas era pautado na catequização e conversão em indivíduos "civilizados", obedientes à coroa portuguesa. As ações educativas eram pautadas em um modelo de homem universal, conforme os preceitos católicos, na disciplina rígida, na hierarquia e na purificação através de exercícios espirituais. Em contrapartida, os colégios e as fundamentações teóricas de gramática, filosofia e teologia eram destinadas aos filhos dos europeus e condutores da sociedade, que continuariam com a divulgação do catolicismo no país.

e preparo para as vivências sociais. Nessa época, a cultura exercia forte influência no ensino, ignorando, portanto, as diferenças sociais. Com isso, aqueles que não conseguiam acompanhar o ensino proposto deveriam se esforçar, superar as dificuldades ou seguir o ensino profissionalizante. É oportuno então salientar que os problemas sociais dessa época eram de competência da sociedade, não da escola (Libâneo, 1992).

Nesse contexto, o acesso ao ensino superior era concedido predominantemente aos membros da elite, tornando a educação universitária seletiva e excludente, reforçando o caráter elitizado do modelo de ensino. As aulas teóricas nas universidades eram longas e exaustivas, ministradas em forma de grandes conferências sobre assuntos relevantes para cada área. Os conteúdos eram expostos pelo professor, e cabia ao aluno somente ouvir, sem que existisse a possibilidade de intervir nas aulas. Não havia preocupação com a didática no ensino. Nesse contexto, a educação era tida como "mostrar na prática como se faz", seguindo o processo de ensino amparado na transmissão de conhecimentos e de técnicas estabelecidas pelas experiências profissionais dos educadores de cada área (Masetto, 1998).

Conforme Ariza e Toscano (2000), havia um discurso de simplificação dos processos de ensino que se caracterizava por:

1. Transformação direta dos conteúdos disciplinares em conteúdos curriculares, sem grandes preocupações com suas especificidades epistemológicas, psicológicas e didáticas;
2. Visão basicamente conceitual e acumulativa do conhecimento, desconsiderando os diferentes procedimentos e atitudes demandados pelo processo de ensino/aprendizagem de distintas áreas e disciplinas;
3. Uniformização de um conceito de estudante caracterizado como receptor passivo da informação e destituído de significados próprios sobre o conhecimento transmitido;
4. Separação entre conteúdo e método, como se entre os processos de produção de significados e os significados não houvesse relações de interdependência;

5. Visão de aprendizagem como atividade individual, não desconsiderando a importância de suas dimensões social e grupal;
6. Modelo de avaliação somativa e classificatória, seletivo e excludente, ignorando a função diagnóstica e formativa dessa atividade;
7. Resultado baseado em memorização mecânica de conteúdos hierarquizados e estanques.

Diante das deficiências em relação aos métodos pedagógicos e dos vários aspectos do ensino baseado na tendência liberal apresentada, emergiram discussões e propostas em defesa de instituições de ensino em que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão fosse valorizada (Oliven, 2002).

Desse modo, em uma tentativa de rompimento com o ensino tradicional, surgiu, no final do século XIX, a tendência liberal renovada, apresentando-se nas formas renovada progressivista e renovada não diretiva.

A perspectiva renovada era associada ao movimento da pedagogia ativa, cujo objetivo era renovar a pedagogia vigente para valorizar o estudante, sujeito da sua aprendizagem e agente do próprio conhecimento, levando em consideração as etapas de seu desenvolvimento biológico e psicológico (Libâneo 1992).

Na tendência renovada progressivista, o aluno possuía papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, recebendo incentivo do educador para se utilizar da sua criatividade, inventividade e curiosidade durante o percurso formativo de sua educação. Propunha-se uma escola que permitisse a aprendizagem por meio da descoberta, partindo do interesse do aluno na construção do conhecimento e na experimentação (Ribeiro *et al.*, 2017).

Libâneo (1992) complementa esse argumento afirmando que a escola progressivista exercia a função de permitir o protagonismo do aluno no seu ensino. De modo ativo, o estudante promovia sua autoaprendizagem através de experiências e do método de solução de problemas. O

processo de aprendizagem se dava sob estímulo do ambiente em favor de descobertas que se faziam por meio de pesquisas, experiências e estudo natural e social.

A tendência progressivista teve como precursores o intelectual John Dewey, nos Estados Unidos, e Anísio Teixeira, no Brasil. Em outras partes do mundo, intelectuais como Maria Montessori e Jean-Ovide Decroly também buscavam aplicar os métodos da nova tendência pedagógica. Essa nova abordagem educacional se consolidou no Brasil em 1930, por meio do documento intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por diversos educadores brasileiros, constituindo o chamado "movimento escolanovista" (Ribeiro *et al*., 2017).[2]

Outra tendência liberal renovada é a pedagogia não diretiva, difundida por Carl Rogers na promoção de uma educação centrada no aluno e visando contribuir com a formação da sua personalidade. Desse modo, tendência liberal renovada não diretiva estipulava, como função da escola, a formação de atitudes por parte dos educandos. Para tanto, adotava práticas de vivências significativas. Considerando que a escola deveria estabelecer um ambiente favorável ao autodesenvolvimento de cada aluno, priorizando os problemas psicológicos em relação aos pedagógicos e sociais, o professor exercia o papel de facilitador, ajudando o discente no processo de estabelecer um melhor relacionamento interpessoal, condição essencial para o crescimento pessoal (Libâneo, 1992), com vistas a favorecer uma autorrealização do aluno.

A pedagogia da tendência liberal renovada foi desenvolvida entre 1920 e 1930, manifestando-se por correntes diferentes. Além da renovada progressivista e renovada não diretiva, podem-se incluir, também, as pedagogias ativista, espiritualista, culturalista, piagetiana e

2 O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi um documento assinado por 26 intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, e cujo relator foi Fernando Azevedo. O relator, ao diagnosticar os problemas educacionais, elencou uma série de fatores que impedem a construção de um ensino eficiente. O manifesto trata de um plano de reconstrução educacional, da falta de continuidade e da articulação de ensino, além da crítica às constantes reformas que se apresentavam sem visão global do processo educativo.

montessoriana, entre outras, sendo a renovada progressivista predominante, cujos métodos de ensino se estenderam às universidades.

Anísio Teixeira teve um papel crucial na difusão dessa tendência pedagógica no Brasil, tanto no ensino básico quanto no superior. Baseado nas perspectivas de John Dewey, Teixeira considerava a escola como uma instituição que deveria transmitir as experiências dos adultos às crianças, uma vez que estas não conseguiriam adquirir tais experiências, espontaneamente, sem a orientação do professor. Dessa maneira, o educador reiterava a importância da formação do docente, visto que ele exerce papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, para Dewey e Teixeira, as escolas deveriam ser equipadas com laboratórios, oficinas, lojas e jardins, utilizando recursos físicos adequados e materiais que permitissem aos alunos adquirir experiências próximas às situações reais (Santos, 2016).

Essa visão de educação não seria somente aplicada ao ensino primário, pois Teixeira pensava no sistema educacional como um todo, desde o ensino básico ao ensino superior, e em como esse sistema articulava a produção de conhecimento, as oportunidades e as experiências dos alunos. Desta forma, introduziu um modelo inovador nas universidades, a princípio, com base em sua experiência na Universidade do Distrito Federal, cujas atividades foram incorporadas à Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, e, por fim, ao fundar a Universidade de Brasília, onde os docentes e discentes tinham maior autonomia e liberdade para circularem nos diversos setores, ampliando, assim, a experiência acadêmica. Essa proposta de ensino foi inspiração para outras universidades, como a Universidade Estadual de Campinas (Pires, 2019).

Nessa perspectiva de ensino, exalta-se a troca de experiência entre os estudantes nas escolas e nas IES, essencial para o desenvolvimento mental. No entanto, apesar da expansão em algumas regiões do país, a pedagogia proposta não se consolidou por ter sido considerada de alto custo para o Estado (Ribeiro *et al*., 2017). Sob outra perspectiva, Saviani (1999) sinaliza que a implicação de custos elevados, em comparação à escola tradicional, tornava a pedagogia proposta inacessível a todas as

classes sociais. O autor ainda salienta a existência de escolas experimentais destinadas somente às elites da época, resultando em condições de ensino diferentes para os diversos segmentos sociais.

Na contramão dos modelos anteriores, nota-se novamente um retrocesso em termos de aprendizagem centrada no aluno. A escola que existia em décadas anteriores tinha a função de garantir os interesses da sociedade e do capitalismo. Na década de 1960, ocorreu no país o crescimento do ensino tecnicista, surgido no ápice da organização capitalista de produção e dominação cultural da sociedade, que determinava para a escola a tarefa de preparar o indivíduo para sua alocação na sociedade, com papéis sociais preestabelecidos (Ribeiro *et al*., 2017; Rodrigues *et al*., 2013). Adotava-se um modelo de educação com desenvolvimento capitalista, ressaltando o processo empresarial que preparava o discente para o mercado de trabalho. Nesse modelo, o estudante era apenas um depositário das informações que, ao serem transmitidas pelo professor, deveriam ser inseridas em seu conhecimento já adquirido, exercendo, assim, o papel de um receptor passivo, sem diálogo e sem vínculos (Ribeiro *et al*., 2017; Rodrigues *et al*., 2013).

O método de ensino na tendência tecnicista volta-se a procedimentos e técnicas relativas ao arranjo e controle ambiental que permitam a transmissão e recepção de informações. Havia, ainda, a aplicação de princípios científicos comportamentais e tecnológicos, problemas educacionais em favor de resultados efetivos e um sistema instrucional que apresenta três componentes essenciais: os objetivos instrucionais operacionais em comportamentos mensuráveis, os procedimentos instrucionais e a avaliação (Libâneo, 1992).

No Brasil, essa metodologia foi impulsionada pela ditadura militar e pelas leis vigentes: Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, referente ao ensino superior (Brasil, 1968a), e Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente ao 1º e 2º graus e ensino profissionalizante (Brasil, 1971). A finalidade era a profissionalização para o mercado de trabalho, por incentivo do governo militar (Ribeiro *et al*., 2017; Rodrigues *et al*., 2013).

Nesse sentido, houve uma expansão significativa do ensino superior, de modo a atender à demanda por mão de obra especializada e ao processo de industrialização e desenvolvimento econômico. No entanto, esse quantitativo de IES não significava maior aprendizagem, pois, nas universidades, não havia o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão. Existia somente o cumprimento de cronogramas preestabelecidos com objetivos prévios, que se voltavam a um planejamento meramente quantitativo (Carneiro; Carneiro, 2000).

Tendência pedagógica progressista

Criticada por sua atuação na sustentação das classes sociais dominantes, o modelo liberal, após o período de ditadura militar, deu lugar ao movimento progressista, cuja ideia predominante era a reflexão crítica sobre a realidade social. A educação, nessa nova concepção, era considerada um impulso para a luta das classes sociais, com vistas à transformação da ordem socioeconômica vigente no mundo. Nessa tendência, podem-se apontar como destaque as escolas libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos (Ribeiro *et al*., 2017; Rodrigues *et al*., 2013).

Conforme pressupõe a escola progressista, as experiências práticas dos sujeitos são adquiridas por meio de desafios cognitivos, situações-problemas e sua inserção na sociedade. Nessa perspectiva, nota-se a necessidade de o conhecimento escolar e o contexto social dialogarem. A partir disso, é proposta uma aprendizagem autônoma, na medida em que se obtém uma educação ativa, integral e prática (Ribeiro *et al*., 2017; Rodrigues *et al*., 2013).

A educação então passa a ser vista como ferramenta de conscientização da população perante as questões sociais, econômicas e políticas da realidade brasileira, fazendo com que a expressão “educação popular” ganhasse o sentido de um processo de educar o povo, pelo povo e para o povo. No Brasil, os educadores Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Paulo Freire foram considerados as maiores referências nessa tendência (Ribeiro *et al*., 2017).

O surgimento dessa nova pedagogia foi necessário devido ao rechaço aos métodos educacionais anteriores, condenados por serem voltados à manutenção de elites, grupos dirigentes e dominantes por meio do controle do povo, sua manipulação e conformação à ordem existente. A escola libertadora defendia a transformação da sociedade através da educação, considerada ferramenta para libertar o povo da dominação social e fundamentada em princípios informais, que permitem extrair os conteúdos da realidade prática e da interação entre aluno e professor (Rodrigues *et al*., 2013).

A pedagogia libertadora teve seu início expressivo em sindicatos e movimentos populares, através do método de aprendizagem em grupo, destacando-se na modalidade de educação popular, não formal. Tal pedagogia se fundamentava em concepções antiautoritaristas e na ideia de autogestão pedagógica, considerando a experiência do indivíduo como alicerce do processo de educação. Essa perspectiva de educação dialogava com o método de alfabetização de Paulo Freire, por considerar o ser humano um sujeito que constitui um mundo material, econômico, concreto e social (Rodrigues *et al*., 2013).

O interesse por escolas democráticas e inclusivas teve crescimento expressivo na década de 1980, fundamentado nas ideias de mudanças políticas e culturais da tendência libertária. Sendo assim, consolidava-se o projeto de escola e a aspiração da classe trabalhadora, tendo em vista, no contexto dessas escolas, o respeito às diferenças, a valorização dos interesses locais e regionais e a criação de uma educação de qualidade e voltada ao cidadão brasileiro.

A partir disso, a educação passou a desenvolver seu papel fora dos muros da escola, assumindo uma função política de estímulo aos alunos e motivando-os a participarem de grupos e movimentos sociais, tais como assembleias e conselhos. Tal fato proporcionava a aproximação dos estudantes com a realidade social e contribuía para o desenvolvimento individual dos sujeitos (Rodrigues *et al*., 2013; Silva, 2018).

A pedagogia libertária, por sua vez, era caracterizada pela resistência contra a burocracia como ferramenta de ação dominadora e de controle do Estado. O professor, nesse novo cenário, possuía a função de aconselhar e instruir os alunos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem acontecesse em grupo, baseado na troca de experiência de vida (Silva, 2018).

Outra tendência pedagógica da mesma vertente foi a escola progressista crítico-social dos conteúdos, ou pedagogia histórico-crítica, também conhecida como pedagogia dialética. Essa modalidade chegou ao Brasil por volta do ano de 1984. Sua origem está no materialismo histórico, que se expressa no método de ensino e construção "socioindividual" do conhecimento (Rodrigues *et al*., 2013).

Desse modo, a escola com função política e social deveria garantir o direito dos alunos das classes populares ao ensino de qualidade. Além disso, tinha o dever de preparar o aluno para as contradições do cotidiano e para a emancipação intelectual, baseando-se na aquisição de conteúdos e socialização. Dessa forma, visava promover a participação atuante e organizada dos alunos na democratização social (Silva, 2018).

No contexto do ensino superior, foi com a pedagogia histórico-crítica que as perspectivas das tendências progressistas alcançaram maior destaque. Importa salientar que, entre as décadas de 1980 e 1990, o ensino superior teve um ensino voltado à pedagogia crítica, marcado por movimentos de professores universitários que defendiam uma educação crítica e emancipatória. Porém, essa concepção de educação não foi amplamente difundida, pois as próprias políticas públicas para as universidades causaram uma oscilação entre os modelos de IES.

Em 1980, os professores universitários reagiram com mais ênfase ao pensamento tecnicista, fundamentados na concepção de educação e sociedade que almejava a formação profissional abrangente, a partir da compreensão do contexto social e do desenvolvimento de uma consciência crítica nos discentes. A proposta era transformar a realidade. Em contrapartida, o Estado, ao invés de aumentar incentivos financeiros

para o ensino superior, reduziu os investimentos na educação, o que levou as IES a firmarem parcerias com empresas privadas para garantir estágios remunerados e possibilidades de emprego após a formação universitária (Chauí, 2011).

Comparativo entre as tendências pedagógicas

Pelo exposto, é possível observar como a educação superior sempre esteve sujeita às contradições e crises do país, fato que interferiu, inclusive, na implementação dos métodos pedagógicos de ensino.

Constata-se que as tendências pedagógicas influenciaram o processo de aprendizagem e a formação do indivíduo na sociedade. Além disso, nota-se que as tendências se mostraram distintas, mas, em contrapartida, também se percebe, desde o modelo liberal renovador até os modelos progressistas, a tentativa de implementar metodologias ativas no ensino.

Em síntese, o Quadro 1 mostra as características fundamentais de cada tendência. Por meio de sua leitura, é possível verificar as principais diferenças entre as tendências em destaque.

TENDÊNCIA PEDAGÓGICA	PAPEL DA ESCOLA	CONTEÚDOS	MÉTODOS	PROFESSOR X ALUNO	APRENDIZAGEM	MANIFESTAÇÕES
LIBERAL TRADICIONAL	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	Conhecimentos e valores sociais acumulados e repassados como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e/ou por meio de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.
LIBERAL RENOVADA	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Estabelecidos das experiências vividas pelos alunos diante de situações problemas.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Lauro de Oliveira Lima.

TENDÊNCIA PEDAGÓGICA	PAPEL DA ESCOLA	CONTEÚDOS	MÉTODOS	PROFESSOR X ALUNO	APRENDIZAGEM	MANIFESTAÇÕES
LIBERAL RENOVADA (NÃO-DIRETIVA)	Formação de atitudes.	Baseados na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, "Summerhill" de A. Neill.
LIBERAL TECNICISTA	Modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	Informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica.	Procedimentos para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva na qual o professor transmite informações e o aluno vai fixá-las.	Aprendizagem baseada no desempenho.	Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71.
PROGRESSISTA LIBERTADORA	Elevação no nível de consciência da realidade buscando a transformação social.	Temas geradores.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Resolução da situação problema.	Paulo Freire.
PROGRESSISTA LIBERTÁRIA	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	As matérias são colocadas mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de autogestão.	Não diretiva, o professor é orientador e os alunos, livres.	Aprendizagem informal, via grupo.	C. Freinet, Miguel Gonzales Arroyo.
PROGRESSISTA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade diante da realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participador e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Makarenko, B. Charlot, Suchodoski, Manacorda, G. Snyders, Demerval Saviani.

Quadro 1: Síntese das tendências pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Queiroz e Moita (2007).

Dentre as divergências atribuídas às distintas pedagogias de ensino, há um aspecto importante a ser destacado: o papel da escola frente aos aspectos sociais. Primeiramente, com o reconhecimento das iniquidades e sua interferência no processo de ensino e aprendizagem, verifica-se que, à medida que a escola era considerada um aspecto social na formação e na realidade do aluno, o processo de aprendizagem caminhava para um ensino crítico, reflexivo, ativo e voltado ao protagonismo do estudante.

Por conseguinte, há a utopia de igualdade de oportunidades no modelo liberal. Diante das pedagogias tradicional e tecnicista não se pode falar que há de fato um aprendizado centrado no aluno, tampouco uma aprendizagem crítica-reflexiva e significativa para ele.

Esses modelos educativos foram importantes influenciadores na formação de vários profissionais, dentre eles os de enfermagem, que tiveram trajetórias históricas marcadas pelas mudanças nas tendências pedagógicas, na política e nos contextos sociais. Fazendo um breve resgate histórico, é possível identificar a correlação entre as tendências de ensino e a formação dos enfermeiros.

No século XX, o ensino, fundamentado pelo tradicionalismo do ensino liberal, voltava-se à formação de enfermeiros passivos e subalternos frente à sociedade, de maioria religiosa e patriarcal. O avanço do capitalismo industrial exigiu a formação de profissionais que atendessem ao modelo curativista e biomédico da época. Nesse cenário, o modelo tecnicista dominava as escolas de enfermagem, formando profissionais racionalistas, mecânicos e sem criticidade (Rodrigues *et al*., 2013).

Na década de 1980, com o surgimento de movimentos sociais em favor de um sistema de saúde integral, o ensino da enfermagem sofreu forte influência, uma vez que precisava atender às novas necessidades da sociedade. Emerge, então, a importância da formação de profissionais da saúde críticos e reflexivos frente ao contexto social (Rodrigues *et al*., 2013). Desde então, até os dias atuais, tem sido crescente a aplicação das tendências progressistas no ensino da enfermagem à luz de uma educação centrada no aluno, tal como propõem os métodos ativos de ensino.

Ainda que o ensino seja centrado no aluno, é possível encontrar universidades que continuam adotando elementos da tendência liberal tradicional na aprendizagem, como o ensino passivo e mecanizado. Contudo, na atualidade, o poder de fala do indivíduo tem maior força e relevância, bem como os aspectos culturais e sociais considerados parte do processo de educar. No entanto, esses aspectos podem ser coadjuvantes quando o aluno não é o protagonista do seu processo de construção de conhecimento.

O que tende a ser mais assertivo no processo de ensino-aprendizagem de profissionais de enfermagem é a inserção do aluno no seu processo de formação, associando diferentes métodos de ensino e diversificando os cenários de aquisição de conhecimento. Além disso, a prática precoce em cenários concretos aproxima o estudante da realidade profissional.

Marcos legais do ensino superior brasileiro

As universidades têm várias funções, dentre elas produzir conhecimento e formar cidadãos críticos e profissionais capazes de articular saberes de forma que possam se tornar líderes intelectuais. Depois de muitas lutas históricas em busca da efetivação e da consolidação por meio da qualidade social da educação superior, tem sido conferida às IES a caracterização de um espaço de emancipação humana. Tal concretização se tornou possível em função da promulgação de leis, decretos e diretrizes que estabelecem o formato do ensino superior no país, resguardando, assim, direitos e deveres das instituições para a promoção de um ensino de qualidade ao discente (Moreira; Moreira; Soares, 2018).

No Brasil, a institucionalização da educação superior é relativamente recente e teve início com a promulgação do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. O referido decreto estabelecia uma reorganização do ensino secundário e superior e conferia ao governo maior controle da educação. Somado ao exposto, outros dois decretos que consolidaram a educação superior no país foram o Decreto nº 19.851, de 11 de abril

de 1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, e o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que instituiu a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (Zoccoli, 2009).

Outro marco no ensino superior ocorreu nas décadas de 1950 e 1960, com a criação de novas universidades federais e a aprovação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A LDBEN estabelecia a liberdade do ensino, a igualdade na destinação de recursos para a educação e as atribuições do Ministério da Educação e do Desporto no que tange à formulação e avaliação de políticas nacionais de educação. Ademais, criava, também, o Conselho Federal de Educação (Brasil, 1961; Moreira; Moreira; Soares, 2018; Zoccoli, 2009).

Embora a liberdade de ensino fosse assegurada pela Lei nº 4.024/1961, as universidades sofreram, em 1964, com o golpe militar, intervenções governamentais promovendo a repressão de quaisquer ações de docentes e discentes que fossem consideradas subversivas. Muitos educadores foram afastados de seus cargos, em especial da Universidade de Brasília (UnB), fato que contribuiu para que, no ano de 1966, fosse promulgado o Decreto nº 53, que definiu as regras de estruturação para as universidades federais (Brasil, 1966).

Dentre tais regras, o decreto determinava a formação de um sistema de ensino e pesquisa básicos, unificado para todas as universidades, além da obrigatoriedade de uma unidade voltada à formação de professores do ensino secundário e especialistas em questões pedagógicas (Cunha, 2000).

Por conseguinte, em 1968, ocorreram dois marcos legais importantes no ensino superior. O primeiro foi a aprovação da Lei de Reforma Universitária, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que criava departamentos, sistema de créditos, vestibular classificatório, cursos de curta duração e o ciclo básico (Brasil, 1968a). Com a criação dessa lei, foi estabelecida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e determinado o regime integral de ensino com dedicação exclusiva dos

docentes. Além disso, o profissional da educação passava a ser valorizado por título e produção científica (Oliven, 2002).

O segundo marco legal importante foi o Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968, promulgado em resposta aos movimentos estudantis nas universidades e ruas, que pressionavam o governo a resolver questões de cunho educacional da época. Esse decreto tinha o objetivo de estudar soluções e implementar medidas que buscavam a superação dos problemas enfrentados no ensino superior (Brasil, 1968b; Oliven, 2002).

Em continuidade, adentrando a década de 1970, esta foi marcada pela expressiva quantidade de regulamentos e normas que, associados às decisões do Conselho Federal de Educação, possibilitaram a expansão do sistema nacional de educação superior. Em decorrência da alta procura pelo ensino superior nesse período, foram criadas instituições não universitárias privadas e faculdades isoladas, demonstrando o insucesso de um modelo único de organização universitária. No entanto, as universidades públicas e privadas tinham limitações quanto ao seu crescimento, consequência da falta de recursos financeiros, dos custos altos e das características da sociabilidade ensino-pesquisa, resultando na dificuldade em manter, adequadamente, os níveis de investimento requeridos pelo sistema público (Macedo *et al*., 2005).

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), a educação superior passou a ser citada na redação dos artigos 207, 208, 213 e 218 (Brasil, 1988), que serviram de base para as demais leis referentes à educação, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A aprovação da nova LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi resultado das mudanças políticas da época, que provocaram alterações significativas na forma de gestão de políticas públicas do Estado. Somado ao exposto, a referida lei dedica um capítulo ao ensino superior, conforme o disposto entre os artigos 43 e 57 (Brasil, 1996; Moreira; Moreira; Soares, 2018).

Na redação do artigo 43, a Lei nº 9.394/1996 traz a finalidade do ensino superior:

> I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
>
> II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
>
> III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
>
> IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
>
> V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
>
> VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
>
> VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

No artigo 53, a Lei nº 9.394/1996 menciona as atribuições das universidades:

> Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

> I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
>
> II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
>
> III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
>
> IV – fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
>
> V – elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
>
> VI – conferir graus, diplomas e outros títulos;
>
> VII – firmar contratos, acordos e convênios;
>
> VIII – aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
>
> IX – administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
>
> X – receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas (BRASIL, 1996).

A partir da LDBEN de 1996, portanto, o ensino superior não fica restrito às universidades voltadas ao ensino, pesquisa e extensão e se torna abrangente às IES, públicas e privadas, com diversos graus de especialização. Assim, após esse marco legal, houve um processo de diversificação e diferenciação da educação superior, resultando na divisão entre universidades como instituições de pesquisa e outras instituições de ensino. Desta maneira, ocorreu uma reformulação no sistema de educação superior. Desde então houve um aumento na criação de IES, abertura de novos cursos e, por conseguinte, uma expansão no número de matrículas, principalmente nas IES privadas (Oliveira; Catani, 2002).

Em 2001 houve outro marco de extrema relevância para o ensino superior: foi instituída a Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010. A lei volta-se à necessidade de uma política em prol da renovação e desenvolvimento da educação superior no Brasil. Dentre as metas estabelecidas aponta-se a ampliação do ensino com diminuição das desigualdades, criando oportunidades de acesso àqueles com condições sociais, culturais e econômicas distintas. Além disso, as metas incentivam o ensino noturno e a educação a distância, aumentando as oportunidades de ingresso ao ensino superior (Brasil, 2001c; Rosa, 2014).

Após o PNE ocorreram vários debates sobre a educação superior, tanto em âmbito nacional, quanto internacional, resultando em novas propostas ao plano de educação anterior com o projeto de Lei nº 8.035 de 2010. Essa proposta exalta a maior acessibilidade às IES e a qualidade do ensino. Refere-se ainda ao acesso do graduado às especializações e à maior qualificação dos docentes universitários, com títulos de mestrado e doutorado (Brasil, 2010; Rosa, 2014).

Como se percebe, a ampliação do ensino superior brasileiro e a qualidade dos cursos ofertados são as principais metas das políticas voltadas à expansão da educação, resultantes das lutas da sociedade contra as desigualdades de acesso e das necessidades do mercado de trabalho (Dourado, 2002; Rosa, 2014).

Desta forma, cabe ressaltar que, em comparação às décadas passadas, o ingresso no ensino superior se tornou mais acessível. No entanto, sempre haverá demandas por adaptações diante das necessidades dos que pleiteiam as vagas, tornando imprescindível que aconteçam debates constantes e se produzam regulamentações concretas, visando, assim, garantir a igualdade das possibilidades de acesso.

Capítulo 2:

Metodologias de ensino e aprendizagem: caminhos para uma aprendizagem significativa

O ser humano, desde o nascimento, inicia seu processo de aprendizagem por meio da vivência de situações "reais". Aos poucos, esse processo é ampliado, generalizado e experimentado intuitivamente. Por outro lado, as pessoas aprendem também quando testam ou recriam uma teoria ou uma ideia que lhes é transmitida, método denominado como "dedutivo" (Freire, 1996). São situações que resultam em aprendizagem. Porém, tem-se verificado que a transmissão de conteúdos tem maior relevância a partir da experimentação e formulação de questionamentos, formas imprescindíveis para uma compreensão mais ampla e profunda no processo de ensino-aprendizagem (Moran, 2015a).

A experimentação e aquisição de novos saberes perante as experiências prévias do educando é essencial no processo do aprendizado ativo, o que vem sendo discutido por diversos educadores e intelectuais. Ausubel, Novak e Hanesian (1980), por exemplo, trazem essas implicações no conceito da teoria da aprendizagem significativa ao afirmar que ela ocorre quando há interação entre um novo conteúdo e o já existente. Dessa forma, efetua-se a assimilação dos significados antigos e novos, dando origem a uma estrutura sobremaneira diferenciada.

A teoria da aprendizagem significativa busca atribuir sentido à realidade do educando, considerando a compreensão, a transformação e o armazenamento dos conteúdos envolvidos no processo de seu aprendizado. A teoria se volta à identificação dos condicionantes que facilitam a aprendizagem, tal como os conhecimentos e as experiências prévias (Pereira *et al*., 2021).

É preciso enfatizar que a aprendizagem somente é significativa se o conteúdo novo e significativo é incorporado aos conhecimentos preexistentes. Caso contrário, torna-se um aprendizado mecânico e repetitivo, devido à carência de incorporação e atribuição de significado, que faz com que o novo conteúdo seja armazenado isoladamente ou através de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (Pelizzari *et al.*, 2002). A aprendizagem mecânica ocorre à medida que o estudante se torna expectador e não protagonista de seu aprendizado. Essa passividade, por sua vez, pode ser identificada quando há o emprego do ensino tradicional exclusivo.

Quanto ao ensino tradicional, pode-se afirmar que ele se fundamenta na transmissão dos conteúdos, em que o aluno assume uma postura passiva perante todo o processo, recebendo e absorvendo as informações dadas pelos educadores. Como resultado, pode ocorrer a retenção de informações. Por outro lado, caso não haja significado para o estudante, não há, de fato, a aprendizagem significativa. Em contrapartida, as Metodologias Ativas permitem ao estudante uma postura dinâmica, possibilitando atitude crítica e reflexiva e incentivando a autonomia (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

A importância das Metodologias Ativas no processo da aprendizagem

Notadamente, as Metodologias Ativas corroboram os preceitos da aprendizagem significativa, uma vez que ambas promovem o protagonismo do aluno e a valorização da significação dos conhecimentos adquiridos de forma dinâmica, crítica, reflexiva e autônoma. Nessa medida, propiciam ainda a ruptura da dicotomia entre teoria e prática, com a articulação entre ambos os saberes (Pereira *et al.*, 2021).

A interação, os questionamentos e a prática por meio da experimentação podem contribuir para o processo da aprendizagem, permitindo uma reflexão sobre a relevância dos métodos ativos.

O processo de ensino e aprendizagem surge da importância em perceber, de forma criteriosa, o fenômeno educacional. Trata-se de um processo que passa por uma condição temporal, na qual as dinâmicas contemporâneas de ensino inovador superam as teorias tradicionais, proporcionando uma transição em que o educador não apresenta a hegemonia do saber sem contestações, e a aprendizagem emerge de relações sociais, experiências e do ambiente em que o educando está inserido. A partir disso, o estudante se torna agente atuante e corresponsável pelo próprio aprendizado (Giusta, 2013; Santos, 2017).

Essa perspectiva educacional em prol de uma aprendizagem significativa tem ganhado destaque na sociedade contemporânea, porém, métodos ativos de ensino não foram utilizados somente na atualidade, pois vêm sendo defendidos por educadores há décadas. Sobre isso, pode-se apontar o educador Johann Heinrich Pestalozzi, que, no século XIX, adotava uma filosofia de ensino que fazia parte da pedagogia moderna, articulando teoria e prática. A sua didática desenvolveu o método intuitivo, caracterizado pelo pressuposto de que toda educação se inicia pelos sentidos. O foco do ensino não era a transmissão do conhecimento, mas o desenvolvimento gradual e progressivo da inteligência do aluno, bem como das habilidades naturais e inatas das crianças no processo de aprendizagem (Brettas, 2018).

John Dewey, educador norte-americano, ratifica a premissa de correlacionar a teoria com a prática. Ele defendia a ideia de que os conteúdos de sala de aula eram assimilados de forma mais satisfatória quando incorporados a tarefas manuais e criativas. Além disso, o teórico acreditava que os alunos aprendiam por estímulos a novas experiências, à medida que eram incentivados a pensar por si. Nesse contexto, a educação se baseava na ação, e não apenas na instrução.

No Brasil, Anísio Teixeira e Paulo Freire, dois autores progressistas, ganharam destaque nesse contexto devido aos métodos pedagógicos que aplicaram. Nascidos nas primeiras décadas do século XX, marcaram de maneira decisiva o campo da educação brasileira e mundial

pela proposta de uma reflexão teórica combinada à atuação prática (Pires, 2019).

Paulo Freire, com seu método revolucionário de alfabetização, demonstrou ser possível ensinar alunos a ler e escrever tomando as suas próprias experiências de vida como ponto de partida. O método de investigação e de pesquisa pautado na antropologia e em uma teoria do conhecimento é um grande legado desse autor. Freire foi um dos maiores idealizadores do paradigma da educação popular e demonstrou a importância da educação na formação de um sujeito político e crítico perante suas experiências individuais e coletivas.

O educador contribuiu ainda com a luta pelo direito à educação emancipadora, com destaque para a sua pedagogia que evidencia a necessidade de teorizar a prática, de promover a pesquisa participante e de reconhecer a importância do saber popular, concebendo a educação como produção, não como transmissão cultural (Brasil, 2012).

As perspectivas de Freire sobre os métodos educacionais vão ao encontro dos princípios das Metodologias Ativas no tocante à mudança de paradigmas, exaltando a autonomia do discente. Ademais, trazem a importância de proporcionar ao aluno um ambiente agradável, no qual pode expor e refletir sobre suas ideias, confrontando-as com a teoria e constituindo, assim, um referencial da Metodologia da Problematização (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Anísio Teixeira, por sua vez, foi movido pela educação pública de qualidade, o que contribuiu para a criação de escolas com propostas inovadoras em diferentes estados brasileiros (Pires, 2019). A pedagogia ativa de Teixeira se baseia nas perspectivas e métodos de Dewey, representando sua introdução no Brasil. Inspirado em Dewey, o educador brasileiro sinaliza a importância da formação do docente e de sua função no processo de ensino-aprendizagem. Esse método pautado no "aprender fazendo", que está associado às Metodologias Ativas, está presente, hoje, na proposta do ensino ativo voltado ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). As Metodologias Ativas

são práticas pedagógicas defendidas por Lilian Bacich e José Moran, educadores e autores da obra *Metodologias ativas para uma educação inovadora* (2018), em que evidenciam a relevância do uso desses métodos em sala de aula.

Para tais autores, a participação efetiva dos alunos na construção da aprendizagem é o eixo central da aplicação das Metodologias Ativas. Ademais, devem ser valorizadas as diferentes maneiras pelas quais os alunos podem se envolver no processo e aprender melhor, conforme seu ritmo, tempo e estilo. Nessa perspectiva, os alunos do século XXI, envoltos pela cultura digital, defendem o uso de metodologias como o ensino híbrido, a Sala de Aula Invertida e a utilização de jogos de educação, pois elas mesclam diferentes cenários e métodos de aprendizagem, associando as mídias digitais ao ensino.

Além dos já referidos, outros educadores trouxeram para o ensino uma educação centrada no aluno e em conformidade com as suas necessidades. Entre outros, Rogers (1973), Piaget (2006) e Vygotsky (1998), mostraram, de maneiras diferentes, como cada indivíduo aprende ativamente a partir do contexto em que está inserido e a partir daquilo que considera significativo. Esses autores questionam o modelo escolar de transmissão de conteúdos e de avaliação uniforme para todos, sem considerar as necessidades individuais de cada educando (Moran, 2018).

Nesse sentido, é importante identificar a melhor metodologia a ser utilizada de acordo com a individualidade do aluno. A aquisição de conhecimento, portanto, não deve ocorrer apenas pela transmissão do conteúdo das disciplinas, mas deve ser conduzida também a partir de discussões envolvendo a experiência do estudante; agente integrante no aprendizado e não meramente seu espectador (Salvador *et al.*, 2015; Sobral; Campos, 2012).

Na contemporaneidade, as Metodologias Ativas no processo da aprendizagem têm sido fundamentais para atender a um mundo que está em constantes mudanças e é constituído por diferentes culturas, contexto que permite salientar o avanço exponencial da tecnologia e

desenvolvimento das instituições de ensino públicas e privadas. Nessa conjuntura, as instituições de ensino, se não acompanharem os avanços tecnológicos, poderão se deparar com dificuldades em atender às demandas da atualidade, pois os alunos são movidos pela tecnologia digital e comunicacional (Costa, 2020). Em uma retomada do contexto histórico da educação, nota-se que desde a Antiguidade ela responde às necessidades da sociedade, e atualmente não é diferente. Por isso, são necessárias alterações focadas no processo e no sistema educacionais, bem como nos métodos de ensino-aprendizagem, de modo a responder às inquietações sociais do mundo moderno. São aspectos que afetam os alunos do século XXI, imersos na cultura digital e que aprendem de diversas maneiras.

Considerando o exposto, é preciso também um novo perfil de professores, guiados por uma prática que valorize os conhecimentos construídos e pautada em uma postura crítica, reflexiva e investigativa (Salvador *et al*., 2015; Sobral; Campos, 2012). Os educadores têm a função de incorporar práticas de ensino inovadoras com foco na interação entre os sujeitos, no protagonismo e na postura autônoma e crítica dos alunos, garantindo, assim, uma aprendizagem efetiva. Incluem-se nesse cenário ações que oportunizem a escuta dos alunos, valorizem suas opiniões e exercitem a empatia mútua (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Constatando-se a indispensabilidade da adoção de métodos pedagógicos ativos para serem aplicados em sala de aula, alguns deles são contemplados mais retidamente nas seções seguintes.

Aprendizagem Baseada em Problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) aborda problematizações de cunho educacional preestabelecidas e voltadas para as disciplinas que constituem a grade curricular. Tais problematizações podem ser resolvidas individual ou coletivamente, por meio de discussões entre todos os atores, caracterizando a ABP como uma proposta que direciona

toda a organização curricular e exige alterações estruturais complexas. O objetivo desse modelo é auxiliar o aluno quanto ao conhecimento da teoria; isto é, fortalecer sua capacidade de resolução de problemas de modo a envolvê-lo no seu aprendizado. Dessa maneira, o estudante, orientado pelo educador, constrói o conhecimento de forma ativa, colaborativa e contextualizada, apropriando-se de um saber com significado pessoal (Ribeiro, 2019).

A ABP prepara o aluno para se tornar um profissional na medida em que proporciona a construção de conhecimentos baseados em fundamentos teóricos, mostra como aprender por si só e como aplicar os conteúdos adquiridos. Para isso, o aluno precisa desenvolver a capacidade de descobrir, de utilizar informações e de construir suas próprias habilidades para resolver problemas. Para melhor integração e retenção do conhecimento, os assuntos devem ser identificados a partir de problemas reais ou simulados, conhecidos por "situação-problema", cuja resolução depende da capacidade de o discente recorrer a conhecimentos prévios, associando-os a novas informações adquiridas no processo de aprendizagem (Deelman; Hoeberigs, 2009).

Para auxiliar os estudantes na resolução de problemas, em conformidade com o modelo ABP, Deelman e Hoeberigs (2009) descreveram uma estratégia denominada "sete passos", cuja proposta de resolutividade se dá a partir do levantamento de causas e da análise dos processos ou princípios subjacentes dos fenômenos que são então descritos em sete etapas:

1. Esclarecimento de frases e conceitos confusos na formulação do problema;
2. Definição do problema e descrição exata de quais fenômenos precisam ser explicados e entendidos;

3. Uso do *brainstorming*[3] empregando conhecimentos prévios e senso comum individual, com vistas a formular o máximo possível de explicações;
4. Detalhamento das explicações propostas por meio de uma teoria pessoal, coerente e detalhada dos processos subjacentes aos fenômenos;
5. Levantamento de temas propostos para uma aprendizagem autodirigida;
6. Preenchimento de lacunas do conhecimento por meio de estudo individual;
7. Compartilhamento das conclusões individuais com o grupo por meio de explicações adequadas dos fenômenos, que devem se dar a partir da integração dos conhecimentos adquiridos, além da avaliação do processo de aquisição de conhecimentos – se foi efetivo ou não.

Nessa perspectiva, conforme o modelo de ABP, é fundamental o desenvolvimento autônomo do aluno e a construção do conhecimento autodirecionado. Nesse método, compete ao professor acompanhar o estudante, fortalecendo o importante elo entre os conhecimentos prévios e o conteúdo a ser adquirido, sempre desafiando o aluno a pensar de maneira crítica. Além disso, é importante que o educador fique atento ao desenvolvimento das discussões em grupo para garantir a resolução do problema e promover a cooperação mútua, objetivando que o fluxo das discussões seja mantido, sem desvio do foco principal da problematização proposta (Ribeiro, 2019).

O docente deve, ainda, estimular o pensamento crítico do grupo, auxiliar no levantamento de possíveis erros, identificar informações equivocadas e, com base nas dificuldades, explicar brevemente o assunto de modo que o grupo retome a discussão. Nesse processo, o professor precisa acompanhar e analisar o andamento dos trabalhos, utilizando-se de

3 *Brainstorming* é uma palavra da língua inglesa que poderia ser traduzida pela expressão "tempestade de ideias". Nesse sentido, é uma estratégia utilizada por um grupo de pessoas em prol do levantamento de sugestões criativas para resolução de determinado problema. Essa estratégia é relevante no ambiente corporativo, visto que promove as soluções de maneira coletiva, tornando possível uma perspectiva ampla de diferentes formas de resolução do problema, favorecendo a construção de um plano de ação amplo e assertivo.

feedbacks para informar sobre a qualidade das discussões e propor sugestões de melhorias quanto à participação individual dos membros do grupo (Ribeiro, 2019).

A utilização da ABP na ensino-aprendizagem exige transformações nos processos institucionais e educacionais, bem como nos papéis dos docentes e discentes. É um modelo que demanda criatividade do professor, pois as funções vão além de fundamentos teóricos, requerendo mais que informações transmitidas e exigindo um processo de construção do saber que permita entender o "por quê" e "como" o aluno aprende (Ribeiro, 2019).

Metodologia da Problematização

A Metodologia da Problematização (MP) é caracterizada como um processo voltado para a troca de conhecimentos, saberes e experiências entre professores e alunos, partindo da premissa de que todos possuem uma história individual e um contexto social que podem ser compartilhados. Dessa forma, o diálogo é valorizado e mudanças sociais são incentivadas por meio da conscientização e prática crítica sobre a realidade. Nesse contexto, os problemas estudados precisam de um cenário real para haver uma troca de experiência entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A construção de tais situações aproxima o aluno da realidade de forma crítica e reflexiva (Farias, Martin, Cristo, 2015; Ribeiro *et al*., 2016).

O uso da MP possibilita ao aluno ser sujeito de sua própria educação, interagir com o mundo – integrando conhecimento e experiências –, e formar consciência crítica frente às atividades propostas, o que permite descobrir progressivamente a realidade. Permite ainda ao estudante refletir sobre si a partir de um contexto sócio-histórico, no qual pode se tornar sujeito ativo, capaz de modificar a sua própria realidade através de ponderações e ações (Ribeiro *et al*., 2016; Santana; Valente; Freitas, 2019).

Da MP, Paulo Freire pode ser considerado o precursor devido ao seu método ativo de ensino, que permite aos alunos desenvolverem autonomia e criticidade, além de ajudar o indivíduo a se conscientizar em torno de sua problemática e de sua condição como sujeito.

Paulo Freire entendia a problematização como forma de apresentar aos educandos dilemas reais, com o objetivo de proporcionar uma visão crítica, e não somente prover a leitura de palavras. Para Freire, a leitura significativa é aquela que propicia ao sujeito criar uma interpretação do mundo. Portanto, constata-se que, sob a ótica freiriana, essa metodologia amplia as perspectivas do sujeito e o insere em um ambiente democrático de participação social (Santana; Valente; Freitas, 2019).

Na contemporaneidade, estudiosos da MP trazem influências do pensamento de Paulo Freire na formulação de novos aspectos metodológicos. Bordenave e Pereira (1982) descrevem uma estratégia pedagógica que tem origem a partir da realidade física ou social do aluno. Esses autores adaptaram um esquema proposto por Charles Maguerez, denominado como "esquema do arco", constituído por etapas que desenham a problematização e conduzem à ação, ou seja, à resolução do problema. Essas etapas são configuradas de forma a apresentar um arco de ações, que se inicia com a observação da realidade e caminha em direção à sua transformação (Ribeiro *et al*., 2016).

De acordo com Ribeiro *et al*. (2016), o "esquema do arco" de Maguerez é originalmente constituído por cinco etapas, sendo elas: observação da realidade; construção de uma maquete; discussão sobre a maquete; execução na maquete; e execução efetiva.

Já a adaptação proposta por Bordenave – redefinida como método do arco – o esquema é construído por etapas iguais, a saber:

1. Observação da realidade;
2. Observação do modelo – Ponto-chave;
3. Discussão do modelo – Teorização;

4. Aplicação do modelo-teorização – Teste de hipóteses;
5. Aplicação sobre a realidade – Solução prática.

A utilização da estratégia metodológica proposta por Bordenave toma como ponto de partida um problema relacionado às situações cotidianas dos alunos. Para sua aplicação, também faz-se necessária uma mudança de postura por parte dos professores e alunos, de modo que se propicie uma reflexão crítica da realidade com a finalidade de mobilizar os estudantes a agirem de maneira política, como cidadãos e futuros profissionais, aproximando a educação do cenário real de seu trabalho (Berbel, 1998).

Ensino híbrido

O ensino híbrido é um método que se apresenta como solução às críticas ao modelo de educação vigente no Brasil. Essa metodologia surgiu com o intento de permitir ao aluno ser protagonista da sua trajetória acadêmica, mas ainda apresenta diversos desafios para sua implementação, entre eles a falta de instrução tecnológica de alguns professores e a precariedade de materiais pedagógicos e tecnológicos das escolas, bem como a dificuldade de adaptação do aluno, habituado a ser passivo durante a aula (Bacich, 2016).

A proposta do ensino híbrido combina variadas metodologias e práticas pedagógicas, o que permite a junção de abordagens inovadoras e tradicionais (Hoffman, 2016). Para Bacich (2016), o ensino híbrido remete à ideia de que a aprendizagem é constante e que há diversas maneiras de adquirir o conhecimento dos conteúdos. Nessa perspectiva, propõe-se um conjunto de diferentes métodos de ensino formal combinados. Busca-se, também, combinar o ensino tradicional com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), envolvendo atividades presenciais e virtuais.

O ensino híbrido permite que sejam utilizados modelos disruptivos – quando comparados à educação tradicional –, propondo uma quebra de paradigma do modelo tradicional de ensino por meio do uso de metodologias flexíveis e contextualizadas, tais como os métodos Flex, à La Carte, Rotação Individual e Virtual Enriquecido. Entretanto, há também a utilização combinada das metodologias tradicionais e inovadoras, bem como métodos menos disruptivos, considerados sustentáveis e passíveis de serem adequados a qualquer estrutura de ensino. Nessa mistura de práticas tradicionais e inovadoras, destacam-se o Laboratório Rotacional, Rotação por Estação e a Sala de Aula Invertida (Hoffman, 2016).

Modelos híbridos disruptivos

Conforme o mencionado, os tipos de modelos híbridos disruptivos são diversos, entre os quais há os métodos Flex, à La Carte, Rotação Individual e Virtual Enriquecido. O Flex foca o estudo *on-line* e a aprendizagem colaborativa, de maneira que o ritmo de cada aluno se torna personalizado. Nesse método, há um roteiro a ser seguido pelo estudante, e o docente fica à disposição para esclarecer as dúvidas à medida que surgirem (Bacich, 2016).

O modelo à La Carte é constituído por, no mínimo, uma disciplina totalmente *on-line* e não se limita a um ambiente físico fixo. É um modelo que permite ao aluno escolher o local e a disposição do estudo, desde que siga os objetivos gerais e as diretrizes determinadas pelo professor (Bacich, 2016).

O modelo Virtual Enriquecido tem o foco voltado para a aprendizagem no ambiente virtual, em que é permitido ao aluno ter aula presencial apenas em um dia da semana (Bacich, 2016).

O modelo Rotação Individual promove o ensino personalizado segundo o ritmo e a dificuldade de cada aluno. O professor constrói uma lista baseada nas dificuldades individuais, que deve ser seguida pelo

estudante para a realização das atividades. Dessa forma, o aluno rotaciona por assuntos e atividades conforme a programação personalizada e o tempo estabelecido para cada estudo, que pode se dar por meio de atividades escritas, leituras e discussões em grupo, considerando a obrigatoriedade de ser uma atividade *on-line* (Moran, 2015b). Nesse método, os alunos migram por diferentes estações, conforme sua necessidade e o cronograma preestabelecido.

Modelos híbridos tradicionais ou sustentáveis

Entre os tipos de modelos híbridos existentes, tem-se o Laboratório Rotacional, que consiste em utilizar a sala de aula e os laboratórios de informática ou outros espaços com *tablets* ou computadores como ambientes de estudo. Tal abordagem apresenta características da metodologia tradicional, porém introduz a adoção do ensino *on-line*. Assim, a aula se inicia em sala e as atividades terminam em laboratórios ou computadores, em que os estudantes farão atividades individuais de maneira autônoma, acompanhados por um professor tutor (Bacich, 2016; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Moran, 2015b).

A Rotação por Estações tem como foco o estudo com os alunos sendo organizados em grupos responsáveis pela realização de tarefas determinadas pelo professor. Tais propostas podem também incluir atividades *on-line*. As tarefas são executadas em grupo e no tempo previamente estabelecido. Nesse modelo, ocorre o revezamento dos integrantes, de modo a proporcionar a integração dos tópicos de estudo, oportunizando, ao final, que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conteúdos (Bacich, 2016; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Moran, 2015b).

Outro modelo indicado é a Sala de Aula Invertida, no qual o aluno estuda a teoria em casa, no formato *on-line*, por meio de leituras e vídeos, enquanto o espaço de sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades e esclarecimento de dúvidas. Considerada a metodologia em que o rito didático é repensado, ocorre quebra de paradigma com as

técnicas usadas no processo de ensino-aprendizagem, como discutido detalhadamente a seguir (Bacich, 2016; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Moran, 2015b).

Sala de Aula Invertida

A Sala de Aula Invertida, ou *flipped classroom*, faz parte do ensino híbrido tradicional. Trata-se de uma metodologia de ensino que faz uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como um recurso essencial para o aprimoramento do ensino formal.

As tecnologias agem como ferramentas que promovem a troca de informações entre a sociedade. Com o uso de tais ferramentas, o modelo de Sala de Aula Invertida proporciona a ação colaborativa e o compartilhamento de informações e aprendizagens entre os estudantes e docentes, elementos de significativa importância para uma aprendizagem efetiva (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

O referido método traz um processo invertido, no qual, em vez de o docente passar a teoria em sala de aula, o conteúdo é encaminhado antecipadamente ao estudante, que fica responsável por estudar e levantar informações a serem discutidas na aula. Assim, o professor pode aprofundar o aprendizado a partir de situações-problemas, estudos de caso ou outras atividades, além de esclarecer as dúvidas que podem surgir. Dessa forma, é promovida a troca de experiências e a participação ativa dos alunos, facilitando o processo de aprendizagem (Costa, 2020).

Ao aplicar essa metodologia, o professor pode disponibilizar o material ao aluno dias antes da aula. No entanto, com o avanço da tecnologia, os recursos tecnológicos vêm se tornado forte aliados nesse processo e, se bem utilizados, são capazes de estimular o protagonismo do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que podem ir além dos materiais disponibilizados pelo professor, obtendo maior liberdade e autonomia para se aprofundar nos temas propostos e levar aos colegas da

escola melhores discussões sobre o tema estudado (Costa, 2020; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Nessa perspectiva, as TDICs aplicadas na modalidade de Sala de Aula Invertida favorecem a integração das atividades de ensino, pois mapeiam os progressos, apontam as dificuldades e facilitam múltiplas formas de comunicação em redes, em grupos ou individualizadas. A associação entre ambientes formais e informais, como redes sociais, permite conciliar a organização dos processos e a flexibilidade de ser adaptável a cada aluno, desde que essa junção seja feita de modo estratégico e integrado (Moran, 2015a).

Com o acesso aos conteúdos antes da aula, inverte-se o modelo tradicional. Nessa configuração, além de estudar o assunto, o aluno pode dar *feedbacks* aos professores. Com base nos resultados, é possível aos docentes planejar os pontos mais importantes para discutir, diferenciar as atividades que podem ser individuais ou em grupo, conforme as dúvidas e ritmo de aprendizagem apresentadas pelos alunos (Moran, 2015a).

Como é possível perceber, o professor, ao se valer desse método, tem a função de orientar o processo de integração e construção do conhecimento, não podendo limitar-se a somente transmitir informações para serem absorvidas pelos alunos (Costa, 2020).

De acordo com Costa (2020), é fundamental ao educador o planejamento das aulas, elucidando suscintamente aos alunos como ocorrerá todo o processo e mediando os recursos utilizados de modo que todos tenham acesso aos conteúdos e alcancem um bom desempenho.

Moran (2015a) complementa o papel do professor ao sinalizar a função que o educador exerce como curador e orientador. É curador por selecionar o que é relevante dentre uma gama de informações disponíveis e auxiliar o aluno na busca por materiais e atividades.

É curador por desempenhar o papel de cuidador de cada aluno por meio de apoio, estímulo, valorização, orientação e inspiração necessários.

Na sua função como orientador, deve instruir a classe, grupos e cada estudante, cabendo a ele, nesse momento, ser gestor de aprendizagens múltiplas e complexas, ser competente intelectual e afetivamente. Assim, há a necessidade de contar com melhor preparados, remunerados e valorizados o que para Moran (2015a) não vem acontecendo na maioria das instituições de ensino.

Capítulo 3:

Ensino da enfermagem no Brasil

No Brasil, a enfermagem surgiu como instrumento de resposta às necessidades coletivas, tendo, em sua constituição enquanto atividade profissional, influências das demandas assistenciais da população e dos movimentos políticos e sociais por saúde. Desse modo, a profissão e o ensino de enfermagem perpassam as mudanças que marcaram o percurso histórico de promoção à saúde do país.

Neste capítulo, são contemplados os marcos históricos, métodos ativos de ensino-aprendizado e outros fatores determinantes para o atual cenário da formação de profissionais de enfermagem no país.

Marco histórico do ensino de enfermagem no país

No século XIX, surgiram as primeiras escolas de enfermagem na América Latina, sob o estímulo de médicos, de enfermeiras inglesas e americanas e de instituições religiosas, católicas e protestantes, que se associavam a fundações de hospitais com o apoio da Fundação Rockefeller ou da Organização Pan-americana da Saúde (Opas) (Becerril, 2018). No Brasil, a enfermagem também recebeu influência norte-americana e religiosa, tanto na formação como na prática (Stutz, 2010).

Em 1890, no período do governo provisório da República no Brasil, foi criada pelo Decreto Federal nº 791, de 27 de setembro, a primeira escola de enfermagem no país, denominada Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras (EPEE), que, em outro momento da história, passou a ser

chamada de Escola de Enfermagem Alfredo Pinto. A escola tinha o objetivo de preparar profissionais para o exercício da enfermagem voltada à assistência hospitalar, respondendo às necessidades da época, principalmente no atendimento aos pacientes psiquiátricos do Hospital Nacional dos Alienados (HNA) (Brasil, 1890; Stutz, 2010).

No ano de 1920, ocorreu a Reforma Sanitária e a criação do Departamento de Nacional Saúde Pública (DNSP), gerenciado pelo diretor do Instituto Oswaldo Cruz, Carlos Chagas, defensor da instituição das enfermeiras visitadoras. Havia a necessidade da atuação da enfermagem voltada predominantemente à saúde pública, por meio das práticas preventivas primárias em ambiente extra-hospitalar (Bellaguarda *et al*., 2013; Stutz, 2010).

Nesse contexto, foi preciso criar cursos e escolas destinadas à formação especializada dos profissionais da enfermagem. Como consequência, o DNSP, em conjunto com a Fundação Rockefeller, criou em 1923 a Escola de Enfermeiras do DNSP, controlada por enfermeiras norte-americanas trazidas ao Brasil pela fundação Rockefeller (Stutz, 2010). A primeira escola de enfermagem profissional deu início às suas atividades com quatorze alunas, funcionando em um internato próximo ao Hospital São Francisco de Assis, no Rio de Janeiro. Em 1925, a escola concluiu a formação da primeira turma e teve as suas primeiras enfermeiras diplomadas (Oliveira; Lima; Baluta, 2014).

Na mesma época, foi criado pelo DNSP o Serviço de Enfermeiras, coordenado por uma enfermeira-chefe da Fundação Rockefeller. Por meio desse departamento, tiveram início os cursos de capacitação de enfermeiras visitadoras, o que passou a distinguir as atividades de enfermagem conduzidas por profissionais que atuavam empiricamente e sem qualificação daquelas executadas por enfermeiros com embasamento teórico e prático aprendido em ambiente escolar (Stutz, 2010).

A Escola Anna Nery, antiga Escola de Enfermeiras do DNSP, foi de grande importância para a construção da identidade profissional da enfermagem, para o reconhecimento da classe de trabalhadores e para a

organização do ofício como profissão da saúde, tornando-a tradicional no contexto educacional brasileiro. A escola também serviu de modelo para a formação de profissionais da enfermagem, reconhecida por diversas instituições de saúde pública do governo e estabelecida como escola padrão pelo Decreto nº 20.109, de 15 de junho de 1931 (Brasil, 1931; Oliveira; Lima; Baluta, 2014; Stutz, 2010). Em 1940, a Escola Anna Nery foi incorporada à Universidade do Brasil, que, em 1949, por meio do Decreto nº 27.426, estabeleceu a expansão das escolas e a introdução da educação em enfermagem nos centros universitários (Brasil, 1949; Oliveira; Lima; Baluta, 2014).

Além disso, outro marco na década de 1940 foi a assistência da enfermagem frente ao cenário industrial. Nessa conjuntura, deixaram o atendimento de caráter preventivo e sanitarista em ambientes extra-hospitalares e passaram a deter-se ao atendimento intra-hospitalar. Com a consolidação da Revolução Industrial, surgiram grandes hospitais centrados no modelo clínico, voltado a assistência hospitalar com prática assistencial fragmentada (Bellaguarda *et al*., 2013).

Ante o novo cenário, o ensino da enfermagem focava o método biomédico de assistência, centrado no hospital, na doença e na cura. Dessa forma, os currículos priorizavam o ensino voltado a especialidades, deixando de ser obrigatória a disciplina de saúde pública nas instituições de ensino (Magnago; Pierantoni, 2020).

Nesse contexto, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) começou a exigir o ensino secundário completo ou equivalente para o ingresso em escolas de enfermagem, instituídas no ensino superior (Oliveira; Lima; Baluta, 2014).

Já na década de 1980, ocorreram mudanças políticas no país, que ocasionaram propostas de reformas organizacionais de serviços de saúde e no mercado de trabalho do enfermeiro, com reflexos em sua formação. A criação do Sistema Único de Saúde (SUS) instigou discussões sobre o perfil de competências dos enfermeiros, culminando na aprovação das

Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem (DCN/ENF), em 2001 (Magnago; Pierantoni, 2020).

Atualmente, a formação de enfermeiros atende à Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018, promulgada a partir das considerações conferidas pela Lei Orgânica do SUS (Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990), e por dispositivos legais, como a Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, o Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006 e a Lei Complementar nº 141, de 13 de janeiro de 2012, seguindo as disposições da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988; 1990a; 1990b, 2006, 2012, 2018). A resolução traz recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem (Brasil, 2018).

Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem e sua interface com as Metodologias Ativas

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem (DCN/ENF) dispõem sobre o perfil do enfermeiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Estabelecem também os conteúdos curriculares, que devem compreender as ciências biológicas e sociais da saúde, as ciências humanas e as ciências de enfermagem, com fundamentos, administração, ensino e assistência de enfermagem. Além disso, as DCN/ENF estabelecem as competências específicas para atuação na atenção básica, enfatizando o trabalho da equipe multiprofissional, a integralidade da assistência, a promoção da saúde voltada aos indivíduos, à família e à comunidade, bem como as competências para o planejamento em saúde. Assim, os alunos precisam ser inseridos em diferentes espaços e níveis de atenção à saúde, essenciais para a criação de vínculos na comunidade (Brasil, 2001a).

A formação de enfermeiros precisa se basear em métodos ativos de ensino-aprendizagem, de modo que promova, além da aquisição de saberes teóricos, uma metodologia que prepare o futuro profissional

da enfermagem para a assistência prática. Também é necessário formar enfermeiros criativos, críticos e reflexivos sobre o cenário atual da saúde, que sejam capazes de assistir o usuário, a família e a comunidade com qualidade.

Considerando essa perspectiva, nota-se que, conforme o artigo 5º do projeto pedagógico das DCN/ENF, a enfermagem deve ser pautada nos fundamentos principais para a formação humana integral, interdisciplinar e centrada na relação aluno-professor (Brasil, 2018). Nesse sentido, o docente se torna facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem. Além do exposto, a DCN/ENF dispõe sobre a articulação entre teoria e prática, enfatizando a necessidade de diversificar cenários de aprendizagem – simulados e reais – e utilizar Metodologias Ativas no ensino.

Pimentel e demais autores (2015) dialogam com a DCN/ENF quanto à importância de diversificar os cenários como estratégia de transformação curricular, uma vez que permite aos estudantes vivenciar realidades próximas daquelas que encontrarão na vida profissional. Por outro lado, mesmo constando nas DCNs desde 2001, os cenários de ensino não são diversificados, pois ainda impera a escolha por locais com tecnologias pesadas, como hospitais, o que contribui para fragmentar o processo do cuidado.

De acordo com o artigo 11 das DCN/ENF (Brasil, 2018), a integralidade da formação dos enfermeiros precisa ser pautada em métodos ativos no processo de ensino-aprendizagem, como o uso da Metodologia da Problematização (MP), que tornam possível uma aprendizagem significativa e emancipatória. Nesse sentido, lê-se:

> Art. 11. O processo educativo na formação do enfermeiro deve estar fundamentado na educação emancipatória crítica e culturalmente sensível, na aprendizagem significativa, problematizando a complexidade da vida, da saúde e do cuidado de enfermagem, além de adotar, como princípios metodológicos que orientam a formação profissional, a interdisciplinaridade do conhecimento, a

> integralidade da formação e a interprofissionalidade das práticas e do trabalho em saúde (Brasil, 2018).

Os futuros enfermeiros, em seu processo formativo, devem ser estimulados a refletir a respeito de situações vivenciadas no contexto da saúde, voltando a atenção para as necessidades individuais e coletivas em todo o ciclo vital do ser humano (Paranhos; Mendes, 2010). Nesse sentido, é importante que o aluno se desenvolva e se torne capaz de promover ações educativas aos indivíduos, às famílias e aos grupos sociais, na perspectiva da integralidade do cuidado em saúde, tal como dispõe o artigo 15 das DCN/ENF no tocante à educação em saúde. O artigo ainda ressalta, nos parágrafos I e II, o exercício das competências condizentes para formação profissional, voltadas ao uso das Metodologias Ativas:

> I – Reconhecer-se como sujeito do processo de formação, utilizando metodologias ativas de ensino-aprendizagem e abordagens inovadoras que estimulem nos sujeitos participantes a aprendizagem significativa, como o uso das diversas tecnologias em favor da educação em saúde.
>
> II – Desenvolver a capacidade de aprender a aprender com os sujeitos participantes, numa perspectiva plural e de respeito às diversidades, considerando o contexto histórico, político, jurídico e ético, com base no respeito à autonomia, saberes e experiências dos sujeitos (Brasil, 2018).

O artigo 28 da referida resolução versa sobre um projeto pedagógico criativo, inovador e flexível para o curso de enfermagem, em que a elaboração deve ser construída por diversos sujeitos, sobretudo por discentes e docentes (Brasil, 2018). Traz, ainda, dos parágrafos I ao XII, a garantia de métodos inovadores e que contribuam para a formação do enfermeiro. Como aponta o primeiro parágrafo, o estudante é o sujeito da aprendizagem, tendo o professor como facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem, o que evidencia a importância do ensino ativo, tal como destaca o parágrafo V:

> V – Diversificação dos cenários de aprendizagem, metodologias ativas para o processo ensino-aprendizagem, baseado em casos

> e situações-problema, educação orientada para problemas relevantes da sociedade, flexibilidade e integralidade (Brasil, 2018).

Por fim, as DCN/ENF, dentre as ponderações discutidas anteriormente, sobre a relevância do uso das metodologias na formação dos enfermeiros, definem a estrutura dos cursos de graduação em enfermagem, prevista nesta resolução, no artigo 35. Para melhor evidenciação, destacam-se os parágrafos VII, IX e X, que retiram com maior exatidão os métodos que devem ser empregados e o que a estrutura educacional deverá garantir:

> VII – A implementação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem que estimulem o estudante a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;
>
> [...]
>
> IX – A adoção de abordagens inovadoras e conectadas com a realidade que estimulem a aprendizagem significativa e o protagonismo do estudante na construção do seu processo de aprendizagem;
>
> [...]
>
> X – As metodologias de ensino deverão ter como princípio a formação de uma enfermeira/o proativa/o, crítica/o, numa perspectiva plural e de respeito às dimensões das diversidades subjetivas, considerando o contexto histórico-social, político, jurídico, cultural e ético; (BRASIL, 2018).

O artigo VII corrobora com a premissa de que o saber em enfermagem deve aproximar a educação teórica da prática assistencial (Sobral; Campos, 2012). A metodologia ativa permite ao estudante uma postura ativa, estimulando a autonomia e uma atitude crítica e reflexiva.

O uso das Metodologias Ativas nos cursos de enfermagem

Tem sido cada vez mais evidente e constante a discussão a respeito da importância de se colocar o aluno no centro do processo educacional e estreitar a relação aluno-professor, visando proporcionar a troca de

saberes frente às suas experiências. Esses objetivos são alcançados por meio do emprego das Metodologias Ativas, que possibilitam a produção de conhecimento diante da realidade vivida.

Dentre as Metodologias Ativas, destacam-se a MP e a Aprendizagem Baseada em Problemas, ambas utilizadas na formação de enfermeiros. Ademais, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) vêm ganhando espaço acadêmico e profissional e têm sua utilização ampliada ao ensino superior, especialmente diante do cenário epidemiológico e do isolamento social decorrentes da pandemia da covid-2019. Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) aderiram às ferramentas digitais, a exemplo do ensino em ambiente virtual.

De acordo com Abensur (2015), a formação problematizadora permite ao docente universitário oferecer um ensino crítico e autêntico, pois proporciona um processo educacional contextualizado e atual. Além se compromissar com a democratização do ensino superior, a formação problematizadora reconhece os direitos dos cidadãos à saúde e à educação, participando de maneira positiva na resolução dos problemas.

Braga e Fagundes (2015) corroboram o pensamento de Abensur ao apontarem as relações que permeiam uma didática humanizadora frente à pedagogia de Paulo Freire. Conforme os autores, a base teórica da dimensão pedagógica freiriana possui ênfase no diálogo, o qual contribui para o conhecimento da realidade em suas múltiplas situações e causalidade. O diálogo, por sua vez, ajuda a promover a humanização do indivíduo ao estabelecer relações entre sujeito e contexto, sujeito e sujeito, teoria e prática, reflexão e ação.

Assim, é preciso entender que os universitários e demais estudantes assumem papéis e condições na sociedade que impactam o processo de ensino-aprendizagem. O ser humano, de um lado, é um conjunto de relações sociais e, de outro, um conjunto das suas condições de vida, que permitem a realização ou não de algumas coisas que determinam sua liberdade (Braga; Fagundes, 2015).

Essa condição dos sujeitos perante a sociedade é muitas vezes reforçada em ambientes universitários. Porém, segundo os preceitos de Freire, a escola deve assumir a função de formar cidadãos capazes de participar da vida política, social e econômica, tríade consequente da procura pela realização dos sujeitos e do exercício pleno da condição de ser humano (Freire, 1996). Desse modo, as relações docente-discente na dinâmica entre sujeitos da aprendizagem ultrapassam métodos e técnicas, indo ao encontro da pedagogia do diálogo; respeitosa, generosa e séria. O docente, nessa perspectiva, exercita a escuta sensível, incentivando a prática da fala do aluno e abrindo espaço para indagações, curiosidades, inquietações (Braga; Fagundes, 2015).

Por meio do exposto, pode-se afirmar que o processo educativo, segundo uma didática humanizadora, possibilita a apropriação dos diferentes tipos de saber, culturalmente construídos pela humanidade, e contribui para a autonomia do sujeito. A escolarização com pressupostos humanizadores, por sua vez, auxilia o desenvolvimento cognitivo cultural, espiritual e estético dos grupos subalternizados, elementos que contribuem para a sua libertação (Braga; Fagundes, 2015).

Tozi (2019) cita a pedagogia freiriana na enfermagem e sinaliza para uma preocupação crescente na formação dos profissionais em nível técnico ou superior. Somado a isso, a educação dos profissionais de enfermagem deve se pautar em métodos educativos que permitam compreender as competências e habilidades frente à prática da enfermagem e a dinâmica da sua inserção no mundo do trabalho. Portanto, é preciso um entendimento diferenciado dos futuros profissionais, que atente para uma formação humanizadora que valorize o aluno pelo que ele é, pelas suas perspectivas e não somente pelas técnicas desenvolvidas (Barbosa *et al*., 2011).

Atualmente, é possível encontrar profissionais da saúde que não desempenham uma assistência humanizada. As razões que os levam ao atendimento não humanizado na prática assistencial são diversas e remetem a origens distintas, por exemplo, a desvalorização, a má-formação profissional, a execução mecânica de procedimentos que negligenciam

as necessidades reais da pessoa que está recebendo o cuidado, a hierarquização de funções no atendimento, a precarização do trabalho e a ausência de formação continuada que auxilie o profissional a lidar com questões práticas cotidianas (Tozi, 2019).

As perspectivas e preocupações de muitos estudantes da enfermagem os direcionam a fazer a diferença no cuidado ao doente, atuando de maneira humanizada nas técnicas desempenhadas e objetivando que elas proporcionem conforto ao cliente. No entanto, conforme a sua formação no curso técnico ou na graduação, os estudantes podem se frustrar com o fazer da profissão caso recebam uma educação desprovida de pressupostos humanizadores. Tal fato, como consequência, pode contribuir para uma assistência não humanizada (Tozi, 2019).

É preciso que essa educação frustrada conceda lugar à construção de uma prática pedagógica diferenciada, voltada para a formação do ser humano. Por isso, o processo educativo deve considerar as inquietações que motivem o aluno e o envolvam no andamento do seu ensino, de modo a torná-lo o sujeito da produção do próprio conhecimento. Sob essa ótica, a educação dos profissionais deve ser desempenhada com base no diálogo, na problematização da realidade a ser vivenciada e na troca de experiências, tanto entre educadores e educandos como entre alunos e comunidade (Tozi, 2019).

Diante desse contexto, a educação popular pode auxiliar o estabelecimento de novas práticas em ações educativas à coletividade, ao valorizar o saber do outro e ao compreender que o conhecimento é um processo coletivo de construção. A partir disso, a educação poderá contribuir para uma formação humanizadora dos estudantes no atendimento aos usuários de sistemas de saúde, reconhecendo suas reais necessidades e incorporando práticas novas nos serviços de assistência (Tozi, 2019).

A educação popular na área da saúde pode auxiliar a construção de processos de ensinar e aprender que valorizem o conhecimento popular e, assim, permitam a utilização desses saberes em favor dos sujeitos envolvidos, prezando a participação social, cultural e política, pautada no

diálogo e na educação humanizada. Dessa forma, a educação popular se constitui como uma aliada da formação dos profissionais da enfermagem (Alves; Aerts, 2011; Dalenogare; Alberti, 2011).

Nesse caminho, o uso da Metodologia da Problematização (MP) baseada em Freire e incorporada por autores atuais pode contribuir para aproximar o aluno da prática. A MP, quando incluída nos cursos de saúde, permite ao estudante um contato efetivo com a realidade, que não é vista somente por meio de aspectos teóricos e conceituais da prática do cuidado, mas percebida em aspectos sociais e políticos. Essa aplicação metodológica também possibilita o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de trabalho em equipe e de relacionamento com usuários do serviço de saúde, relacionando-se à compreensão da realidade em que os enfermeiros estão inseridos e dos determinantes socioeconômicos, políticos e culturais que impactam a qualidade de vida (Berbel, 2011).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um método que melhora, principalmente, o pensamento crítico, o conhecimento, a autonomia e a satisfação com a aprendizagem, além de desenvolver a atitude de busca ativa, aumentar a motivação e a capacidade de trabalhar em equipe e de resolver problemas.

Além dessa abordagem mais dialética, os métodos ativos de ensino permitem a incorporação de modelos inovadores na educação, em especial no ambiente universitário. Outra forma inovadora que complementa a discussão sobre a inovação no ensino, considerando o cenário e a sociedade atual, é a utilização de tecnologias que proporcionem ao aluno de hoje participar da sua construção do conhecimento. Sobre isso, Farias (2015) aponta em seu estudo a importância da utilização das TDICs na prática docente.

Farias (2015) salienta, ainda, a necessidade de aliar a inserção das TDICs no ambiente escolar ao preparo do professor. A partir disso, é preciso considerar que o docente precisa ter habilidades e competências para introduzir as novas tecnologias no seu método de ensino. Contudo, a conquista dessas novas habilidades por parte dos educadores prevê

também um melhor preparo deles, seja na formação de novos profissionais ou na capacitação continuada daqueles que não estão habituados ao uso das TDICs em sala de aula.

As TDICs favorecem a integração das atividades educacionais e, no âmbito do ensino de enfermagem, sua utilização pode contribuir para transformar o ensino, pois permitem ampliar a experiência de sala de aula por meio de recursos e oportunidades de aprendizagem que sensibilizem os alunos para o cuidado de enfermagem.

Por atuarem como ferramentas de troca de informações entre os autores sociais, as TDICs utilizadas no ensino de enfermagem possibilitam a introdução de métodos de ensino ativo, como o modelo de Sala de Aula Invertida, por proporcionar uma ação colaborativa e o compartilhamento de informações e aprendizagens entre os estudantes e professores (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Além da modalidade do ensino híbrido e a Sala de Aula invertida, outros métodos de ensino ativo associados às TDICs vêm sendo utilizados nos cursos de graduação em enfermagem. A esse respeito, Castro (2018), em uma revisão integrativa, faz o levantamento da avaliação da aplicação das tecnologias no ensino de enfermagem, evidenciando que o ambiente virtual de aprendizagem, as disciplinas e/ou cursos em modalidade de educação à distância (EAD) e os *softwares* e *websites* educacionais têm sido incorporados com sucesso na formação de profissionais da enfermagem. Dentre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), destaca-se o emprego do Moodle, um tipo de sala de aula virtual que permite dispor os conteúdos didáticos do educador e propor maior integração entre alunos e professores, que se efetiva em discussões, testes e fóruns. Desse modo, promove ambientes mais dinâmicos para os estudantes (Castro *et al.*, 2015).

Importa mencionar que, após o ensino remoto emergencial, a utilização das TDICs teve um avanço significativo no contexto educacional, com o uso de recursos digitais por educadores que nunca haviam adotado tais estratégias como aliadas em suas aulas. Além das ferramentas

tecnológicas citadas, houve o aumento do uso e da diversificação de ambientes virtuais no ensino de enfermagem, que poderão ficar como legado para o ensino após a pandemia.

Capítulo 4:

A influência dos métodos de ensino no processo de aprendizagem para discentes e docentes de enfermagem

Tendo como objetivo compreender de que maneira os discentes e docentes de um curso de enfermagem percebem a influência dos métodos de ensino no processo de aprendizagem, foi conduzida uma pesquisa de campo em uma IES, através da aplicação de questionários e da realização de entrevistas.

Em relação aos docentes, foi possível delimitar o perfil e levantar questões voltadas aos métodos de ensino utilizados, à diferenciação de métodos tradicionais e ativos, à influência no ensino e aprendizagem, às facilidades e dificuldades em utilizar os métodos pedagógicos propostos, às estratégias de ensino durante a pandemia e à aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem (DCN/ENF) em Instituições de Ensino Superior (IES). As entrevistas contribuíram para conhecer a realidade vivenciada pelos docentes, visto que as estratégias de ensino e aprendizagem foram tratadas a partir do cotidiano, enfatizando tanto a prática em sala de aula quanto as considerações dos professores sobre o processo pedagógico.

Quanto aos alunos, também delimitou-se o perfil, assim como seus posicionamentos quanto aos métodos de ensino utilizados na IES; sua percepção sobre as metodologias; se tinham conhecimento sobre métodos ativos e se há diferença entre esses e o ensino tradicional; qual a percepção do papel do professor e do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem; suas dificuldades e facilidades durante a aprendizagem; estratégias durante o ensino remoto e suas percepções quanto à aplicação das diretrizes curriculares.

Buscou-se a abordagem do processo de aprendizagem voltado ao ensino ativo, ao se comparar a percepção dos participantes – docentes e discentes – a respeito dos métodos de ensino utilizados. Além disso, foi possível levantar o conhecimento dos alunos sobre os métodos ativos e suas opiniões sobre o tema, assim como identificar se a metodologia que os educadores vinham utilizando contribuía para a sua aprendizagem efetiva e se aproximava a teoria da realidade de um(a) enfermeiro(a), conforme o previsto pelas DCN/ENF.

Neste capítulo, explicita-se a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, correlacionando-os às discussões teóricas tratadas anteriormente, com a finalidade de compilar a teoria e a prática e de compreender a realidade do ensino nos cursos de enfermagem.

Percepção sobre os métodos de ensino e aprendizagem utilizados no curso de enfermagem

Esta seção aborda os diferentes métodos utilizados no curso de enfermagem na instituição de ensino estudada, além da influência das estratégias pedagógicas no processo de aprendizagem do aluno, sob a ótica dos docentes e discentes.

Antes de serem diretamente indagados sobre as suas opiniões, professores e alunos foram questionados quanto às metodologias utilizadas na instituição. De acordo com os docentes, são utilizadas todas as metodologias previamente indicadas: Aprendizagem Baseada em Problemas, aula expositiva com slides, Metodologia da Problematização, Sala de Aula Invertida, ensino híbrido e rodas de conversa para troca de experiências. No entanto, eles demonstraram preferência por alguns métodos específicos, como se pode observar na fala do Entrevistado 1 (E1),[4] transcrita a seguir:

4 A fim de resguardar as identidades dos entrevistados, todos foram identificados pela letra "E" (quando se trata de educadores/docentes) ou pela letra "A" (quando se trata de alunos), seguida por número conforme sequência da entrevista.

> *Então, eu gosto muito da Sala de Aula Invertida, rodas de conversas, gosto do debate, né?* [...] *gosto muito de problematização, eu acho que tem tudo a ver com a área da enfermagem, né? Da gente poder fazer os meninos perceberem, assim, a realidade com que eles vão ter que lidar, né? Acho que é mais ou menos isso* (E1).

E2, por sua vez, pontuou:

> *Gosto do OSCE,*[5] *exposição de slides com troca de experiências com os alunos, até bingo interativo já usei* (E2).

A docente E3 também sinalizou sua preferência por determinados métodos pedagógicos durante suas aulas:

> *Hoje eu trabalho muito com simulações realísticas, principalmente as minhas disciplinas que são mais práticas. Outra coisa que eu utilizo muito, outra metodologia, é a construção de mapas mentais, então eu combino com os alunos que ao final de todas as aulas a gente constrói juntos, seja virtual ou presencial, a gente constrói junto um mapa mental do dia. Então, num formato tradicional, exposição de slides e, ao final, faço com eles, eu vou puxando para que eles vão me descrevendo esses mapas mentais, de tudo o que viu na aula, desde o primeiro slide. Gosto muito dessas estratégias. Outra coisa, gosto muito de metodologias visuais, onde o aluno consegue visualizar realmente o que é feito. Abuso muito de imagens reais pra gente poder analisar. É muito perfil das minhas matérias; em semiologia, sem ver, sem descobrir o achado, não tem jeito* (E3).

Quanto aos alunos, apenas a Metodologia da Problematização, o ensino híbrido e aula expositiva com slides foram apontados como os métodos educativos utilizados nas aulas.

É importante mencionar que todos os alunos regulares cursando o último ano da graduação (oitavo e nono períodos) já tiveram as disciplinas ministradas pelos docentes entrevistados, como as disciplinas de práticas educativas, fundamentos de enfermagem, semiologia e urgência e

5 *Objective Structured Clinical Examination* (OSCE), ou Exame Clínico Objetivo Estruturado, em tradução livre.

emergência. Assim, considera-se que os discentes saibam quais métodos educativos foram utilizados pelos professores em suas aulas.

Dessa forma, os discentes não sinalizaram os demais métodos de ensino, contradizendo o discurso dos docentes, que afirmaram que os métodos eram utilizados na instituição e faziam parte da sua escolha de estratégias de ensino. Além disso, os alunos sinalizaram ter ensino híbrido, mas não sabiam que a aula invertida, referenciada por E1, era uma modalidade do ensino híbrido. Essa resposta permite uma reflexão acerca das diferenças entre o ensino remoto emergencial e o híbrido, uma vez que os estudantes associaram conceitos diferentes a um único método de ensino, caracterizado como ensino *on-line*. Essa discussão será aprofundada mais adiante.

A matriz curricular da IES e a grade do curso se voltam à inserção de métodos ativos em benefício de um currículo organizado por competências e da diversificação de ambientes físicos e virtuais de aprendizagem, acessíveis à comunidade acadêmica. Esse fato permite questionar se os alunos não têm interesse em buscar essas informações ou se as estratégias de ensino disponibilizadas na instituição não estão sendo amplamente divulgadas. Por outro lado, a falta de habilidade em identificar as estratégias de ensino usadas nas aulas evidencia o não reconhecimento das práticas atribuídas ao ensino como métodos pedagógicos.

Em continuidade ao raciocínio sobre a escolha dos métodos utilizados em aula, foi feita a seguinte pergunta aos docentes: "Como você escolhe o método ou a metodologia utilizada para cada conteúdo? Ou você segue apenas um método? Como organiza sua metodologia de ensino?"

De acordo com E1:

> *Depende do perfil da turma, do nível de participação, depende muito do conteúdo. Então, por exemplo, se for um conteúdo muito arestoso, difícil do menino gostar e realmente absorver, quanto mais difícil mais eu compartilho com ele, pra não ficar aquela coisa maçante, sabe?* (E1).

Conforme E2:

> *Geralmente, tenho mais de um método. Três, geralmente, eu planejo, e um deixo, caso precisar, como carta da manga. Não tenho um método fixo que uso e pronto, vai de acordo com a aula, de acordo com a turma dos alunos, com a interação deles* (E2).

E3 complementou:

> *Então, trabalho muito com casos realísticos, casos clínicos reais, onde eu tento trazer o aluno para frente, pra poder conduzir o caso, pensar, e expor o caso. Uso muito a técnica onde o aluno ensina. Eu penso* [que] *quando a gente ensina, a gente aprende mais, é a melhor forma de poder gravar. Então, muitas vezes durante a própria aula eu divido alguns grupos, cada um fica com* [um] *tema, onde eles têm um tempo pra preparar e depois expor pra turma, fazendo algumas demonstrações práticas e realísticas* (E3).

As três respostas apontam para a diversidade de métodos educativos, corroborando Moran (2015a) quanto à importância das diversidades de técnicas. Para o autor, é relevante mesclar estratégias, recursos e aplicativos, deixando os processos menos previsíveis para os estudantes. Quaisquer abordagens, projetos, jogos e narrativas têm sua importância e não podem ser superdimensionadas como a única (Moran, 2015a).

Visando identificar como as estratégias dos educadores vêm sendo vistas pelos discentes, foi solicitado que os estudantes descrevessem os métodos utilizados em sala de aula. Dentre os pesquisados, três alunos avaliaram positivamente as metodologias dos professores, como pode ser percebido nas respostas a seguir:

> *Boas* (A5).
>
> *Adequados* (A3).
>
> *Eu vejo que os professores sempre estão atualizados e buscam as melhores metodologias ativas para pôr em prática nas aulas* (A4).

Outro aluno afirmou gostar do ensino dos professores, mas relata o déficit do ensino em ambiente virtual:

> *Eu gosto muito do ensino, porém a forma* on-line *é muito ruim. Na minha opinião, absorvemos muito menos que os professores nos ensinam* (A2).

O ensino presencial, que se tornou *on-line*, mostrou-se também um dificultador do ensino de enfermagem durante a pandemia, como afirmou outro aluno em seu relato sobre o ensino:

> *Acho que desde a pandemia teve uma queda abrupta* (A1).

A diversidade de cenários de aprendizagem no curso de enfermagem fundamenta-se nas diretrizes curriculares e na matriz curricular do curso. Porém, essa mesma legislação (DCN/ENF) adverte sobre a adoção de recursos tecnológicos da educação a distância, como aponta o artigo 32:

> §3º Os recursos tecnológicos da educação à distância ficam restritos a conteúdos teóricos e ou disciplinas com carga horária teórica (disciplinas com temas transversais ou eletivas), fica vedado incluir nas "disciplinas de caráter assistencial e de práticas que tratem do cuidado/atenção em saúde individual e coletiva" em respeito aos dispositivos normativo-legais em vigor (Brasil, 2018).

No entanto, frente ao cenário epidemiológico, as IES e os docentes não tiveram alternativas e aderiram ao ensino remoto com aulas totalmente *on-line*, o que gerou certa confusão no entendimento dos alunos sobre as modalidades de educação a distância e ensino remoto emergencial e acarretou dificuldades na adaptação por parte dos alunos e professores. Destaca-se, nesse contexto, que se trata de um período excepcional, mas passível de deixar legados para os métodos de ensino utilizados na IES e, após a fase de adaptação, os alunos poderão considerar essa estratégia de ensino de maneira diferente.

Além disso, destaca-se ainda a falta de conhecimento dos alunos sobre algumas metodologias de ensino utilizadas pelos educadores. Esse fato

abre margem para discussão e reflexão, pois, mesmo que haja incentivo da IES para a utilização dos métodos ativos e que eles sejam incorporados nas aulas, por que os alunos não apontam essas estratégias de ensino? Será que eles têm conhecimento suficiente para reconhecerem tais metodologias?

De acordo com grande parcela da população que concluiu o ensino médio, sua formação pode ter sido pautada em métodos tradicionais e, quando tiveram de lidar com a graduação e com novos formatos educacionais, possivelmente não se adaptaram ou demoraram a reconhecer esses métodos como estratégias de ensino. Essa seria uma das alternativas de reposta a essa questão.

Outra alternativa de resposta a ser considerada é a falta de discussões sobre a temática. Ao colocar o aluno no centro da aprendizagem, é preciso discutir com ele e receber o *feedback* de quais métodos atendem melhor ao ensino dos enfermeiros. Assim, ouvir o aluno, suas frustrações e opiniões sobre os métodos pelos quais aprendem de modo mais eficiente poderia contribuir para melhor adequar os métodos educacionais.

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino sob a ótica dos pesquisados

Quanto às metodologias apontadas, 33% dos estudantes disseram ter o ensino híbrido como método de ensino nas aulas realizadas no curso de enfermagem. Essa metodologia ganhou destaque no período de isolamento social, determinado pelo início da pandemia da covid-19, em março de 2020, que fez com que o ensino presencial na instituição tivesse que se tornar ensino remoto. Desde 2021, com a flexibilização das medidas de segurança epidemiológica, as atividades passaram a ser híbridas. A partir de 2021 na IES analisada, há aulas presenciais e *on-line* através da plataforma Zoom.[6]

6 Zoom é uma plataforma de conferências remotas usada no contexto da educação a distância.

Como mencionado anteriormente, apesar de os alunos não apontarem diretamente a Sala de Aula Invertida como metodologia de ensino utilizada nas aulas, essa modalidade está inserida no ensino híbrido e foi referenciada pelos docentes, o que remete à falta de conhecimento acerca dessas modalidades, além da dificuldade em distinguir o ensino remoto emergencial da educação a distância e do ensino híbrido.

Frente aos resultados apresentados, faz-se necessário diferenciar as modalidades de ensino citadas e entender melhor a percepção dos pesquisados sobre o ensino remoto durante a pandemia, em alinhamento com a literatura pertinente sobre a temática.

De acordo com Lopes, Branco e Araújo (2020), o ensino remoto mediado pelas plataformas digitais, utilizado de maneira excepcional e emergencial na pandemia, levou a múltiplas interpretações e associações com a educação a distância (EAD). Nesses discursos, essas modalidades seriam muitas vezes entendidas como sinônimos. Para as autoras, trata-se de uma visão simplista e equivocada, que causa distorção das práticas pedagógicas *on-line*, podendo ser um agravante das desigualdades estruturais educacionais no Brasil.

Desse modo, é imprescindível a diferenciação de conceitos sobre as modalidades de ensino que utilizam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos tempos de distanciamento social. Inicialmente, é preciso conhecer o que é de fato a EAD.

A EAD é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) através do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que, em seu artigo 1º, registra o seguinte:

> [...] considera-se a educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes

> e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

A partir desse conceito, percebe-se que constituir a EAD como modalidade de ensino demanda o preparo tanto de professores como de alunos, o que não acontece com afinco no ensino remoto emergencial. Além disso, há uma gama de exigências atribuídas à modalidade que vêm determinando a alta qualidade do ensino, como amplas pesquisas sobre a área, critérios de avaliação e design de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) com a utilização das TDICs (Lopes; Branco; Araújo, 2020).

É importante ressaltar que o ensino remoto emergencial também utiliza as TDICs para a conexão de alunos e educadores, mas o foco está na transmissão, constituindo uma tentativa de aproximação do modelo de aula presencial. Pelo exposto, entende-se que a maioria dos educadores não recebeu formação nem tem experiência com a educação a distância. Contudo, diante das exigências de manutenção de vínculo trabalhista, que, por sua vez, impuseram a manutenção do ensino, o ensino remoto foi implementado com urgência (Lopes; Branco; Araújo, 2020).

A partir disso, nota-se que os alunos tiveram apenas o ensino remoto emergencial no início da pandemia, não a EAD, apesar de definirem ambos com o mesmo significado ao mencionar o ensino *on-line*. Outro equívoco foi a utilização corriqueira do termo "híbrido", que muitas vezes é utilizado também como sinônimo de "ensino *on-line*", o que não deixa de ser verdade, mas não contempla sua totalidade. Como apontam Bacich e Moran (2018), "híbrido" significa misturado, e diz respeito àquilo que combina vários espaços, tempos, atividades, métodos e públicos. Assim como a modalidade EAD utiliza as TDICs e precisa de professores e alunos bem-preparados, além de uma estrutura qualificada para sua efetivação, com o ensino híbrido não é diferente. Ante a urgência e manutenção das aulas, não foi possível implementar imediatamente o ensino híbrido em sua plenitude.

Ressalta-se que a IES estudada já fazia uso desse método em algumas disciplinas, e alguns educadores utilizavam a Sala de Aula Invertida em seu plano de didático. No entanto, o método passou a ser utilizado com

afinco recentemente, sendo, hoje, uma das metodologias mais adotadas nas aulas, associada a diversas técnicas utilizadas pelos docentes, corroborando a premissa de mescla de ambientes e metodologias que define essa modalidade de ensino. Como houve essa transição de ensino remoto emergencial e a implementação efetiva do ensino híbrido, ambas as modalidades se correlacionam nos relatos dos participantes.

Nesse sentido, considerando os desafios enfrentados durante esse processo de transição de ambientes e modalidades de ensino, foi questionado aos docentes: "Quais as estratégias de ensino e aprendizagem usadas durante o ensino remoto?".

Respondendo a essa questão, o E1 afirmou:

> *Ah, então, aqui no Zoom a gente tem essa chance de dividir os meninos em sala de aula, né? Então essa roda de conversa, essa discussão em pequenos grupos, e os mapas mentais, os conceituais, isso tudo a gente pode fazer, sabe? E eles gostam muito, viu?* (E1).

E2 complementou:

> *Não são muitas, viu? A gente tem grupos de discussão, nuvens de palavras, isso ajuda a eles interagirem. Uso muito o Socrative*[7] *também, jogos, gamificação, gosto muito* (E2).

E, completando a discussão, tem-se a resposta de E3:

> *Então, uma estratégia que eu tive, eu comecei a gravar vídeos fazendo as técnicas, fazendo os procedimentos no meu pai, no*

7 O Socrative é um aplicativo que promove a interação entre professor e aluno por meio de *tablet*, computador ou *smartphone*. A ferramenta possibilita essa interação em sala de aula ou em atividades extraclasse, em tempo real. O educador insere as atividades relacionadas ao conteúdo das aulas e o aplicativo elabora questionários. Desse modo, em um curto espaço de tempo é disponibilizado o resultado das questões. Assim, o aplicativo permite que o professor tenha o *feedback* mais rápido sobre a aprendizagem dos educandos e consegue definir estratégias para melhorar o desempenho dos estudantes.

> *meu irmão, no meu marido e comecei a mostrar esses vídeos para os alunos. Eu quase montei um laboratório aqui em casa e gravei vários vídeos e, além dos vídeos, durante as aulas, eu fazia alguns procedimentos no meu marido. Chegou a esse ponto, pra poder explicar, mostrar pro aluno. Os trabalhos todos mudaram, os trabalhos eram vídeos onde a entrega final era fazer a técnica em alguém, alguém da sua família, e todos tinham que filmar, não podia fazer ninguém encontrar, com essa pandemia, estava todo mundo isolado.*
>
> *Então, isso foi uma das estratégias que arrumei, fora eram aulas práticas, eram imagens do início ao fim, pra gente analisar, pra gente pensar. Então, pra prática, isso foi uma das estratégias. No início foi muito sofrido, foi muito trabalho, mas, em contrapartida, foi muito gratificante porque os alunos conseguiram ficar felizes, no início estavam revoltados com a gente* (E3).

As estratégias de educação durante o ensino remoto foram desafiadoras, percebidas por meio de expressões verbais e não verbais, isto é, nas falas, nos olhares e expressões faciais dos educadores no decorrer das entrevistas. Foi possível identificar que a maior preocupação dos professores é diminuir a distância entre professor-aluno-conteúdo, como enfatizou E3:

> *Olha, se perguntasse qual foi o maior desafio da sua vida profissional inteira, eu vou falar que com certeza foi ter que* [de] *um dia pro outro, literalmente, eu ter* [que] *construir aulas práticas em virtuais. Porque a aula teórica não teve problema, já tinham slides prontos, slides montados, é aí dar a aula como se estivesse lá. Agora, e a aula prática? Como que eu ia ensinar um aluno a aferir uma PA* [Pressão Arterial] *pelo computador. Então, no início foi desesperador, eu falei "não tem jeito, o quê que eu vou fazer?" Mesmo porque eu não tinha slide de aula prática* (E3).

Nesse caminho de desafios, os docentes lançam mão de diversas metodologias que tentam dinamizar as aulas e incentivar a participação dos alunos, dentre elas, como relatam, há jogos, simulações realísticas, produção de vídeos e realização de debates.

Com o intuito de identificar a efetividade dessas estratégias perante os educandos, questionou-se se aquelas usadas durante o ensino remoto

contribuíram para aproximar os conteúdos da realidade da profissão de enfermagem. Foram obtidas as seguintes respostas:

> *Então, uma questão bem difícil. Na minha opinião está melhorando, pois peguei o início conturbado e tava péssimo. Mas o método de ensino dos meus professores atuais condizem com o que vamos encontrar na realidade, trazendo casos clínicos, artigos e* pesquisas (A1).
>
> *De certa forma, sim. Os professores tentaram nos estimular todo o tempo com vídeos sobre o tema da aula, momentos de bate-papo para saberem como estávamos nos sentindo* (A2).
>
> *Sim, com discussão de casos clínicos* (A3).
>
> *Sim, os professores estão fazendo o máximo que podem para nos ajudar* (A5).

Esses relatos evidenciam que, apesar da dificuldade no início desse novo formato de ensino, como referenciado no primeiro discurso, as estratégias usadas pelos educadores conseguiram diminuir a distância entre a teoria e a realidade de um enfermeiro. Porém, houve menção ao distanciamento entre professor e aluno, como transcrito a seguir:

> *O ensino remoto, ao meu ver, distanciou o aluno da faculdade. A facilidade de assistir a aula em qualquer lugar fez com que não levássemos a sério* (A4).

A partir dessas respostas, tornam-se mais evidentes as dificuldades dos docentes ao terem, de certo modo, sido obrigados a adotar o ensino remoto emergencial, considerando o caráter excepcional de uma pandemia, sob a qual a alternativa mais assertiva foi a garantia do ensino, mesmo a distância.

Outro ponto a ser discutido é a falta de experiência dos alunos e professores com o ensino em ambiente virtual, por não serem preparados e habituados ao ensino fora do ambiente em sala de aula física, tendendo a se tornarem menos empenhados nos estudos, fato que claramente não depende apenas dos educadores, mas da estrutura da instituição para adequar o ensino e a dedicação do estudante à sua formação profissional.

Hoje, o impacto do ensino remoto emergencial na aprendizagem é amplamente discutido por diversos autores, educadores e pensadores da educação brasileira. No âmbito do ensino superior privado, houve a manutenção das aulas de modo remoto. Essa nova forma ou modalidade excepcional de ensino gerou opiniões controversas sobre sua efetividade. Mas, apesar dos dificultadores atribuídos ao ensino, o uso amplo das TDICs também se tornou alvo de discussões, o que permite questionar: qual o legado desse ensino? Ou, ainda, a pandemia deixou alguma lição para a educação?

Esses são questionamentos que implicam o desvendamento e a intensificação das desigualdades sociais e econômicas. Contudo, desconsiderando as implicações socioeconômicas e socioculturais – que já são difundidas há décadas e que ganharam destaque no cenário atual –, houve também o "desabrochar" do uso das mídias digitais. Então, o que se tem como legado é a utilização das TDICs e, por conseguinte, a utilização de métodos ativos de ensino. Por isso, coube aqui discutir o que fica dessa pandemia para os docentes após a experiência vivenciada com ensino remoto. Para tanto, foi questionado: "Você considera que após essa nova experiência há a possibilidade de maior uso de Metodologias Ativas e das mídias digitais? Ou não?".

Para o E1:

> *Ah, o que a gente não tem aqui é a interação, né? Assim, com uma pessoa e outra, sabe, isso aí ficou, né, assim... igual uma dinâmica, né? Eu gosto muito de trabalhar com dinâmica, a gente não pode fazer isso aqui, sabe? E presencialmente eu posso juntar os grupos ali e construir determinadas tarefas, né? É... que ficam mais descritivas daquilo que a gente precisa alcançar. Aqui, não, é mais troca de ideias, conversas, essa elaboração de mapas, de nuvens de palavras, né? Isso aí realmente não fica cem por cento,* não, sabe? (E1).

Conforme o E2:

> *Acho que sim, hoje não precisa do aluno se deslocar, enfrentar trânsito para ir pra faculdade, mas além da comodidade, acho que*

> *a interação e disponibilidade de usar figuras, imagens quando eu quero. Se estou na aula e quero ilustrar sobre algum tema, consigo buscar no Google a imagem e mostro para os alunos, assim pode visualizar melhor sobre o assunto* (E2).

E3 confirma:

> *O sofrimento foi grande, mas o legado vai ser gigante, eu acho, porque tudo tem o lado bom, então, um dos pontos positivos é que a gente pode tirar de bom da pandemia, com certeza, é essa questão tecnológica, virtual mesmo. Então, aproximou muito mais as pessoas, essa questão de Meet, Zoom, Google, Teams*[8] *surgiu, que nunca ninguém tinha ouvido falar direito. Obrigou pessoas que eram mais distantes das tecnologias a se ligarem e aprenderem. Então, eu tinha alguns alunos que nem tinham e-mail, pra você ter ideia. E tiveram que aprender, a pegar computador emprestado na faculdade e aprender a mexer, apresentação de trabalho, a construção de vídeos, a construção de algo mais visual que não fique tão cansativo. Eu acho que mudou a cabeça do professor e mudou do aluno também, essa questão tecnológica no geral, pro mundo todo vai ser um grande legado, isso não só de adulto, eu vejo pelas crianças* (E3).

Ao analisar a resposta de E1, pode-se constatar a interatividade entre aluno e professor, que, em sua opinião, perdeu-se ao longo do processo de ensino emergencial. Em relação ao uso de métodos educacionais ativos associado à utilização das mídias digitais no processo pedagógico, E1 complementa:

> *Eu acho fundamental, gosto muito. Eu acho que a área da saúde, ela precisa ampliar o olhar, né? E, pela internet a gente tem muita coisa pra gente se apropriar e compartilhar com os alunos.* [...] *desde uma simples música, que faz com que eles reflitam sobre o valor da vida, da importância da vida humana, até mesmo quando eu pego um vídeo que fala da experiência do cliente do Einstein* [Hospital Israelita Albert Einstein, situado na cidade de São Paulo]

8 O Google Meet é uma ferramenta tecnológica voltada para videoconferência, tanto em ambientes corporativos como em locais de ensino. O Microsoft Teams é um aplicativo que integra membros de uma instituição por meio de conversas, reuniões e arquivos que podem ser anexados.

> *que é maravilhoso, e os meninos ficam todos sensibilizados com a importância do atendimento humanizado.* [...] *Às vezes outro professor, convidados que a gente pode trazer do país inteiro, sem essa dificuldade de deslocar, do custo de bancar, às vezes, uma viagem, uma hospedagem. Então, eu acho que tem muita coisa positiva nisso tudo que a gente tá vivendo agora, eu acho superinteressante* (E1).

As respostas de E2 e E3 e o último relato de E1 trazem os reflexos positivos do uso das mídias digitais, como o acesso a recursos visuais que enriquecem as aulas, as novas experiências de aprendizagens com as tecnologias, tanto do aluno quanto dos professores, e até mesmo a diminuição de fronteiras. Assim, em uma aula, o professor pode receber outros educadores que compartilham suas experiências e conhecimentos, permitindo a troca de saberes e a aproximação da realidade através de conversa com profissionais de enfermagem. Esses recursos tecnológicos e a diversidade de métodos de ensino contribuem para o aprendizado ativo.

Apesar dos desafios encontrados no decorrer do processo, os professores se mostraram essenciais para a continuidade da educação e formação desses futuros profissionais. A utilização dos métodos de ensino dos entrevistados condiz com a inserção de estratégias ativas no processo de aprendizagem.

Um fator importante a ser abordado é o fato de a educação passar por constantes mudanças e de tanto os professores quanto os alunos se tornarem protagonistas. O aluno, frente ao método ativo de aprendizagem, precisa estar no centro do processo para se tornar agente ativo na construção de seu conhecimento. O educador se torna cada vez mais importante, exaltando seu papel de orientar e mostrar o caminho para o aluno a aprender a aprender. Integrar as tecnologias digitais e as Metodologias Ativas nos processos educativos, para Almeida e Valente (2011), significa integrá-las com o currículo. Para isso, é preciso expandir a concepção para além de estudos com temas previsíveis e identificar o real currículo constituído por conhecimentos, metodologias, tecnologias, linguagens, recursos e relações pedagógicas produzidas no ato educativo.

A aplicabilidade das Metodologias Ativas no ensino e aprendizagem

A seção anterior permitiu identificar as metodologias utilizadas pelos docentes e a percepção dos participantes da pesquisa sobre o assunto, o que possibilitou perceber a necessidade de discutir os métodos ativos, considerados efetivos durante o processo de ensino. Para alcançar o objetivo de analisar a percepção dos discentes acerca das metodologias de ensino e aprendizagem trabalhadas no curso e verificar os aspectos que facilitam ou dificultam a aplicabilidade das metodologias planejadas pelos docentes, fez-se necessária a construção deste segundo tópico.

É proposta uma discussão mais ampla sobre os métodos ativos, uma vez que eles fazem parte do cotidiano dos educadores e das metodologias planejadas para as aulas. Assim, debate-se, partindo dos relatos pesquisados, a influência dos métodos pedagógicos no processo de aprendizagem e, por fim, os desafios e facilidades nesse processo.

A influência das Metodologias Ativas no processo pedagógico de aprendizagem

O ensino e a aprendizagem, de modo geral, podem sofrer influência das metodologias utilizadas nas aulas, uma afirmação que já foi trabalhada por diversos autores referenciados nesta obra. Nesse sentido, a discussão a seguir permite verificar esse pressuposto, considerando que foram ouvidos ambos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem – educadores e educandos –, cujas narrativas serviram para compreender a importância das metodologias no ensino dos futuros profissionais de enfermagem.

Para discutir Metodologias Ativas no processo pedagógico de aprendizagem, é necessário resgatar alguns conceitos e concepções da educação. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) denomina a escola tradicional como "educação bancária" e caracteriza essa perspectiva de educação como um instrumento de opressão. O conceito de educação bancária faz

referência ao ato de depositar, em que os educandos são depositários, e o educador, o depositante. Em vez de o educador comunicar-se com os alunos, ele faz comunicados e depósitos, que são pacientemente recebidos, memorizados e repetidos. O educador é o sujeito do processo de educar, detentor do conhecimento e da autoridade, por isso, é ele quem escolhe o conteúdo programático e atua sobre ele em prol dos educandos, seres tidos como ignorantes, que precisam ser educados e disciplinados (Freire, 1987).

A concepção de Freire sobre o ensino tradicional permite uma reflexão sobre o modelo de ensino e sobre o entendimento do papel do educador e do aluno em determinada escola. O Entrevistado 1 corrobora Freire:

> [...] *o Paulo Freire, ele tem um nível de criticidade muito ferrenho, né? É essa coisa mesmo de você ser o detentor do conhecimento e os alunos serem o depositório, né? Você vai entornando tudo o que você sabe e aí ele vai, né, sem participação efetiva* (E1).

O ensino tradicional também foi criticado por outros autores, como Saviani (2008), que considera tal modelo o causador de um descompasso entre o ensino e as novas demandas da sociedade. Considerado pelo autor como um método intelectualista e enciclopédico, o ensino tradicional fornece conteúdos separados da experiência real dos estudantes.

Moran (2012) concorda com Saviani (2008) ao salientar que a escola não evolui no ritmo da sociedade, o que causa um descompasso no ensino. Para o autor, os educandos se deparam com uma dicotomia, em que seu mundo social – atraente e em constantes mudanças – não condiz com seu universo escolar – monótono e fatigante.

Para Berbel (2011), o aluno recebe e absorve uma significativa quantidade de informações e conteúdos transmitidos pelos professores, sem participação ativa no processo educativo. O aluno assume uma postura passiva diante de sua aprendizagem, e, muitas vezes, não há oportunidade para ele se manifestar criticamente. Esse contexto é reafirmado

pelo depoimento dos entrevistados ao se referirem à formação pautada no modelo tradicional:

> [...] *No ciclo básico, você não falava com o professor, você não falava "oi" com ele. São vários cursos misturados, talvez uns trezentos alunos num teatro para aprender bioquímica e patologia, então você não falava nada, só ouvia e corria atrás. Tinha toda uma programação pra você cumprir, eu não podia reclamar, não podia elogiar, não podia nada, sabe?* Feedback*? Eu gosto que meus alunos me deem feedback, mas não fui acostumada com isso, não* (E1).

> *A minha formação, ela basicamente foi uma formação tradicional* [...] *entrei na faculdade em 2005* [...] *os professores, a grande maioria eram professores mais antigos, então a minha formação* [é] *muito tradicional* [...] *a parte teórica, sala de aula, tradicionalíssima, desde o ensino dos professores, da forma de apresentação de trabalho era aquela clássica* (E3).

As falas dos educadores E2 e E3 corroboram os conceitos de método tradicional apontados pelos autores, como se percebe a seguir:

> *É um método em que o aluno fica mais passivo, o professor vomita tudo o que sabe e o aluno não interage. Acho que a aula expositiva mesmo, sem interação do aluno, só o professor passa o conteúdo...* (E2).

> *O método tradicional de uma aula expositiva clássica, por exemplo, onde o professor chega apresenta o tema e fala do início ao fim ali, com uma chuva de slides cheios, carregados de texto, é o que eu vejo como método tradicional. Essa aula expositiva clássica é importante, a imagem do professor, a fala do professor, o conhecimento dele, mas eu acho que precisa ser incrementado com algumas outras estratégias, como uma Sala de Aula Invertida, de Metodologias Ativas* (E3).

Contrapondo o papel passivo do aluno diante do ensino tradicional, a escola deve atrair os educandos, deixando de ser um lugar de transmissão de conteúdos para se tornar um ambiente cativante e atraente (Moran, 2012). Nesse sentido, deve-se pensar num ensino crítico que se volte para as Metodologias Ativas, de modo a possibilitar ao aluno assumir uma

postura ativa e participativa no seu processo de aprendizagem (Berbel, 2011). Seguindo esse raciocínio, o papel do aluno diante de estratégias educacionais ativas, o seu protagonismo e a sua corresponsabilidade no processo de aprender são elementos apontados nas narrativas:

> *A metodologia ativa, ela vem pra poder fazer com que o menino, né, o aluno se torne protagonista do próprio conhecimento dele. Então ele não fica ali passivamente esperando o que a gente tem pra oferecer, ele também vai buscar, né? Ele também se importa, ele também é responsável pelo aprendizado dele* (E1).

> *Acho que é quando tem mais interação do professor com o aluno. O aluno passa ser o centro do aprendizado e não o professor, porque ele que deve ser o principal, nós não temos que estar na frente* (E2).

> *Métodos ativos é onde eu coloco o aluno no centro, então, fazer com que ele seja muito mais ativo do que aquele aluno passivo que só escuta a aula, que só assiste. Então, enquanto metodologia ativa, eu tenho a construção de algo, a construção da nossa área, de um caso clínico, a realização de uma técnica, de um procedimento onde ele aprende fazendo, eu tenho a construção de mapas mentais, onde o aluno pensa e o professor direciona, ajusta e corrige. E, também, onde o próprio aluno corrige e pensa no erro ou uma possibilidade de melhora do colega. Então, a criação, conclusão, é muito mais do que fazer o aluno a ler algo. Assim a gente vai conseguindo construir o conhecimento* (E3).

Tais discursos vão ao encontro dos argumentos dos autores referenciados no tocante à importância da utilização de métodos inovadores de ensino e aprendizagem. Os métodos ativos emergem das necessidades reais da sociedade, em especial das políticas de saúde, que impactam diretamente o ensino de enfermagem. As Metodologias Ativas de ensino, fundamentadas na pedagogia crítica, contrapõem o ensino tradicional, propondo a utilização de situações reais para estimular a construção de conhecimento e habilidades dos estudantes (Cyrino; Toralles-Pereira; 2004).

As concepções postas pelos autores também podem ser confirmadas pelos relatos dos alunos. Quando questionados se há diferença entre

métodos tradicionais e métodos ativos no processo de aprendizagem, os entrevistados afirmaram:

> *Sim, no método ativo temos mais incentivo* (A1).
>
> *Sim, principalmente na criação de hábitos de estudo e autonomia estudantil* (A3).
>
> *Sim, os métodos tradicionais hoje em dia não conseguem prender o aluno. Os métodos ativos meio que desperta nossos neurônios* (A4).
>
> *Sim, ainda mais agora no ensino* on-line *devido à pandemia nós, alunos, sentimos muito esse impacto* (A5).
>
> *Sim, os métodos ativos devem ser mais dinâmicos* (A6).

Por meio dos relatos analisados, nota-se que os alunos percebem a interferência de determinado método na aprendizagem e reconhecem que o ensino ativo contribui para uma maior autonomia do aluno frente ao incentivo e à orientação do professor. É importante destacar que a percepção dos discentes acerca das Metologias Ativas vai ao encontro das concepções dos docentes entrevistados. Em resposta à mesma pergunta, os professores apresentaram as seguintes ponderações:

> *Olha só, eu acho né, essa forma como a gente tá fazendo hoje, ela é muito interessante, porque quando o aluno, ele mesmo vai buscar, né, o que ele precisa saber, ele retém muito mais* conhecimento [...] (E1).
>
> *O método pode interferir na aprendizagem, quando a gente faz uma aula em que o aluno participa, tem troca de experiências, interação* (E2).

Para uma melhor compreensão sobre a influência do método educacional na aprendizagem, os alunos foram questionados: “Em sua opinião, as metodologias de ensino utilizadas durante as aulas aproximam a teoria com a realidade profissional do enfermeiro? Caso contrário, quais métodos poderiam retratar melhor a realidade da prática de um enfermeiro?”. Em decorrência, foram obtidos aproximadamente 85% de respostas afirmativas. Dentre elas, destacam-se:

> *Acho que a enfermagem é uma profissão muito complexa para ser totalmente destinada para teoria. Além do conhecimento teórico, temos a vivência em campo, onde você realmente aprende sobre enfermagem* [...] (A1).
>
> *Sim, são métodos que abrangem as potencialidades da profissão* (A3).
>
> *Algumas metodologias, sim, exemplos de vivência* (A6).

A resposta a seguir aponta sugestões de práticas que podem complementar os métodos já utilizados pelos docentes. As alternativas sugeridas podem aproximar mais o estudante de sua realidade, o que possibilita valorizar ainda mais o ensino pautado em práticas pedagógicas ativas.

> *Eu creio que ter mais aulas práticas, mais simulações realísticas para termos mais noção de como serão nossas vidas depois de formados* (A2).

Esse relato se alinha à resposta dos docentes ao serem questionados se os métodos utilizados em sala de aula aproximam a teoria da prática assistencial, como sinalizam:

> *Oh, com certeza que vai trazer mais visibilidade pro aluno e pra mim. A principal forma de fazer isso é a problematização, a gente trazer recortes do cotidiano das instituições de saúde, né? Integrar para ele resolver determinada situação. E, assim, muitos deles são técnicos, né? Então eles sabem que o que a gente tá colocando ali, o tópico não é exagerado, eles sabem que é verdade, né? Então. E isso faz com que eles se envolvam de uma forma mais apropriada* (E1).
>
> *Uso de casos clínicos, simulados... o OSCE* [Exame Clínico Objetivo Estruturado]*, ajuda o aluno a pensar e aproxima ele da realidade. Como aprendi no mestrado, uso primeiro a anamnese,*[9] *e eles vão respondendo, isso ajuda ficar mais próximo da realidade* (E2).

9 A anamnese é o diálogo direcionado entre o profissional de saúde e o usuário. O profissional questiona sobre os hábitos de vida e a situação que levou o paciente a procurar atendimento. Assim, a partir de uma queixa principal é feito e levantamento dos dados clínicos para compreender o estado de saúde e doença.

> *Na minha aula, sim. Acredito que não de todos, pela própria fala dos alunos. Agora, na minha aula o tempo todo eu tento aproximar a teoria e realidade e não falo só de técnica, eu falo o tempo todo de mercado de trabalho, de vivência em equipe. Eu tento fazer com que o aluno se sinta ali numa equipe, pra que ele entenda as questões, os problemas que o livro não conta, trazendo ele pra essa realidade. Então é a forma que eu vejo de aproximar ele. Como disse, trazendo os casos reais, fazendo visitas técnicas, é algo que eu gosto muito, é muito presente nas minhas matérias* (E3).

Essas respostas permitem perceber que há uma tentativa de incorporar novas estratégias de ensino voltadas à pedagogia ativa. Há uma discussão sobre a passividade do aluno e a transmissão de conteúdos dos professores aos educandos, como ocorre na pedagogia tradicional. Através das falas dos pesquisados, pode-se identificar a emergência da necessidade de empregar métodos que tragam os estudantes para o centro do aprendizado.

A associação dos métodos tradicionais à introdução de métodos ativos pode somar e agregar ao processo de aprendizagem dos estudantes, como enfatiza E3:

> *Eu acho que alguns métodos tradicionais ainda são importantes, mas eles precisam ser incrementados, né? Então, assim, a gente não pode banir por completo esses métodos tradicionais. São importantes, mas precisam de ser ajustados e complementados com outras estratégias de professores mais recentes, mais modernos. Eu acho quem ganha é o aluno* (E3).

Conforme o observado, os métodos tradicionais de ensino são criticados quando utilizados isoladamente. É importante evidenciar que existe um esforço em complementar as estratégias de ensino e não substituir por completo métodos considerados tradicionais, processo que visa auxiliar o aprendizado do arcabouço teórico do aluno. Percebe-se nas falas que somente o ensino tradicional não é suficiente para a formação atual de profissionais em enfermagem, visão reforçada pela literatura científica.

Além disso, conforme os teóricos da área sustentam, a função dos professores deve seguir o perfil de aluno do século XXI. Esses estudantes

são considerados nativos digitais, imersos nas novas tecnologias e nas mídias digitais, e possuem diferentes maneiras de aprender. Diante desse cenário, o educador precisa se aprimorar, saber utilizar as tecnologias em prol do ensino e colocar esse estudante no centro do processo de aprendizagem.

Assim, aqueles que não se adequarem às novas exigências de ensino, incorporando novos modelos de educação, e permanecerem com o ensino exclusivamente passivo do aluno, podem ser considerados obsoletos, como sinaliza E3:

> *Mas eu acho que o professor que não se adapta, que não trabalha com o raciocínio do aluno, fazer o aluno ser o protagonista, eu acho que vai ficar pra trás* (E3).

Autores como Libâneo (1994) e Freire (2011) afirmam que somente quando o discente demonstra criticidade por meio de suas ações pode-se considerar que de fato ocorreu aprendizagem. Para Libâneo (1994), o processo de aprender não se dá apenas por memorização de conteúdo, sem acrescentar novidades à maneira de o sujeito pensar e às suas habilidades. O autor considera que a aprendizagem se contrapõe à estagnação de conteúdos estáticos, pois o processo de aprender modifica o pensamento e influencia o modo de agir do aluno. Nesse caminho, faz-se necessário o uso de conteúdos de alcance dos alunos, de sua realidade; capazes de estimular a aprendizagem.

Assim, a discussão aponta para a importância e influência dos métodos ativos no ensino e na aprendizagem. Percebeu-se, nesse contexto, que somente o modelo tradicional não atende às necessidades do aluno atual. Para que se torne crítico e reflexivo, é preciso o complemento do ensino com estratégias que acabem com a passividade do estudante e o transforme em agente ativo da construção de conhecimento.

Dificuldades e facilidades na aplicabilidade dos métodos ativos

O ensino remoto emergencial acentuou algumas dificuldades da implementação de Metodologias Ativas (MAs). Desse modo, os aspectos considerados dificultadores podem estar relacionados a esse novo formato de ensino e associados aos obstáculos já encontrados antes da pandemia. Logicamente, a aplicabilidade das MAs depende de suporte da coordenação pedagógica, da matriz curricular do curso e dos professores e alunos.

A IES estudada já vinha se aprimorando quanto à adoção de métodos ativos, o que viabiliza a sua utilização, mas não garante sua efetividade total na realidade de sala de aula.

Como se nota, os docentes sinalizam alguns dos dificultadores em aplicar suas práticas de ensino, quais sejam:

> *A disponibilidade do aluno* [...] [Os estudantes] *têm que se dividir entre várias atividades e aí* [...] *não têm tempo* [...] *Eu não acredito nisso...* [...] *eu falo com eles, assim, talvez eles não saibam estabelecer quais as prioridades que eles precisam ter nesse momento, né? Mas é difícil eles entenderem que o curso é a profissão pra toda vida, é difícil, talvez falta também maturidade, sabe?* (E1).

> *O que dificulta, eu acho que* [é] *a falta de conhecimento, a falta de preparo. A própria busca do profissional para aplicar determinados métodos de metodologias ativas, eu acho que deve ser pensada antes de aplicar. Não pode simplesmente jogar no Google "metodologias ativas". Vai muito também dessa disponibilidade, a gente vê hoje que as pessoas estão tão apressadas que elas não param pra se preparar* (E2).

> *Dificulta a cabeça do próprio aluno, porque ele pensa assim: "eu tô pagando pra poder dar aula, eu que tenho que dá aula? Eu que tenho que falar? O professor está recebendo pra quê?". Então, tem esse pensamento, é um pensamento antigo dos próprios alunos que vêm de um ensino tradicional das escolas, onde ele só escuta, lá no ensino médio, ensino fundamental. Então ele já vem com essa visão de que o aluno só escuta. Muitas vezes, o preconceito dos próprios*

> *professores, porque têm que estudar. Isso tudo que eu construí, que eu aprendi, eu não aprendi na faculdade. Eu acho que a gente não aprende a ser professor. Eu estudo muito pedagogia, técnicas de ensino, só que a grande maioria não, então isso dificulta. Chegar até o aluno que estão nessas metodologias, dificulta um pouco os recursos das próprias faculdades, porque algumas vezes eu quero usar alguns aplicativos, eu quero usar alguns vídeos, fazer alguns filmes e eu não tenho muitos recursos tecnológicos, então eu tenho que me virar com que eu tenho. E acho que* [é] *a questão de acostumar com o tradicional, e muitas pessoas enxergarem como firula, como bobagem, eu acho que tem um preconceito dos professores antigos* (E3).

Os discursos assinalaram como dificultadores a formação de professores, o enfrentamento do preconceito e o receio de mudança dos educadores para incorporação de modelos educativos ativos.

Além disso, ressaltou-se a falta de comprometimento e engajamento dos alunos, que, inicialmente, tendem a não gostar do método ativo e pressionam os educadores na continuidade do uso de estratégias tradicionais de ensino. Portanto, esses são considerados os principais desafios para a aplicação das MAs no cotidiano escolar. Em relação à falta de comprometimento dos alunos ou possível falta de maturidade apontada por E1, podem-se relacionar às narrativas de dois alunos:

> *Os alunos deveriam ir mais preparados para sala de aula* (A4).

> *Eu entrei no meio do curso, tive muita dificuldade para me adaptar. Os colegas foram o maior obstáculo* (A6).

O engajamento do estudante é fundamental diante das novas formas de aprendizagens para ampliar suas possibilidades de exercer a liberdade e autonomia nas decisões em diversos momentos, preparando-o para ações do seu exercício profissional (Berbel, 2011).

A aprendizagem ativa mais relevante é a relacionada com a vida, os projetos e as expectativas do aluno. Se o estudante percebe que aquilo que aprende o ajuda a viver melhor, direta ou indiretamente, ele tende a se envolver mais. Um eixo importante da aprendizagem é a ênfase no

projeto de vida de cada aprendiz, que deve descobrir que a vida pode ser percebida como um projeto de design com itinerários flexíveis, de modo a ampliar sua percepção, seu conhecimento e suas competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras.

Outro relato interessante sobre o preparo do aluno diante das práticas pedagógicas ativas refere-se à resposta quanto ao questionamento sobre as principais dificuldades durante o processo de aprendizado. Sobre isso, um dos discentes apontou como dificuldade a autonomia que o aluno recebe, uma vez que o tempo para estudo individual está mais disponível:

> [...] *a questão de dar mais autonomia* [para] *o aluno para estudar só, nem sempre isso ajuda, principalmente em matérias de conteúdos mais complexos* (A2).

Ao analisar a narrativa acima, nota-se a relevância do conhecimento do aluno em relação aos métodos utilizados durante seu processo de aprendizagem, bem como da promoção de discussões entre educadores e alunos que estimulem a criticidade em relação ao papel que cada um assume no processo de educação e formação. Já é um fato que o aluno deve ser protagonista nos métodos ativos, mas também cabe ao estudante receber essa função e assumi-la, não deixando que o professor seja o único a cumprir tal prerrogativa.

No entanto, essa autonomia desejada não vem instantaneamente, principalmente se considerarmos os modelos educacionais utilizados durante a formação básica dos alunos. No caminho de mudanças no ensino, defensores das MAs, como Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), apontam as medidas necessárias para o desenvolvimento do protagonismo estudantil:

> Para que o estudante esteja no centro do processo, é necessário considerar diferentes aspectos que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo. Para isso, as experiências de aprendizagem devem ressignificar o papel dos estudantes e do professor; incluir diferentes espaços (digitais ou físicos, na escola); considerar uma avaliação formativa e que repercute em

> novas trilhas já existentes; contar com uma gestão que apare escolhas e esteja aberta aos erros construtivos inerentes à [sic] processos inéditos e inovadores; entender os recursos digitais como potencializadores das ações de investigação, troca entre pares e construção de conhecimentos capazes de repercutir nas concepções de toda a comunidade escolar; e, consequentemente, contribuir para adoção de uma mentalidade de crescimento que impacte na transformação de uma cultura escolar centrada no professor para uma visão de construção coletiva e redesenho de papéis (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Nesse cenário, o professor também precisa estar preparado para ensinar o aluno de hoje. Parafraseando Jorge Moran (2015a), o educador da contemporaneidade deve ser orientador, curador e facilitador do processo de ensino e aprendizado. No entanto, como o E2 menciona, nem todos os educadores estão dispostos a se adequarem ao novo cenário, o que pode impactar a aprendizagem, como apontam os estudantes:

> *Dificuldade é a dinâmica de alguns professores que não colaboram com a aprendizagem* (A2).
>
> *Tive muitas dificuldades com métodos de ensino de alguns professores* (A3).

Considerando os relatos sobre as dificuldades de docentes e discentes acerca da aplicabilidade dos métodos ativos, nota-se a influência da percepção e apropriação da função de cada um no processo de ensino. Portanto, para incrementar essa discussão, destacam-se as falas de alguns alunos no tocante à opinião que têm sobre seu papel e o do professor durante o percurso do ensino e aprendizado:

> *Para mim os professores têm o papel de inspirar o aluno, de realmente ensinar tudo que sabe. E o aluno, por sua vez, ter o professor como exemplo e se esforçar para ser parecido com o mestre. Querer sempre aprender para saber cada vez mais* (A6).
>
> *É um processo mútuo, onde o conhecimento é repassado de duas vias* (A5).
>
> *O professor deve passar o conteúdo de forma mais dinâmica e que fique fácil de entender e o aluno deve se empenhar para aprender* (A2).

Tais narrativas mostram como os estudantes entendem a função de cada um no andamento do ensino. A troca de conhecimentos e experiências foi sinalizada, corroborando a premissa da pedagogia freiriana. O pensamento de Freire colabora com a construção de uma educação reflexiva e com a incorporação de uma educação crítica e problematizadora, pautada no diálogo entre aluno e professor, contribuindo com os conteúdos prontos e preestabelecidos pelos educadores. Permite, também, entender quem é o aluno, que ser é esse no mundo e com o mundo e como ele pode ser mais (Freire, 1987).

Nessa perspectiva de ensino, o educador não é o único que educa, pelo contrário. Ao educar de modo dialético com seu aluno, o educador também é educado. Professor e aluno são, nessa dinâmica, sujeitos de um processo de aprendizagem sem autoritarismo, pautado no respeito e diálogo. Dessa forma, conclui Freire: "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 39).

Além disso, a função do educador de orientar e de ser um guia durante o aprendizado foi apontada por diversos autores contemporâneos, como Moran (2015b), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), que defendem com veemência o ensino ativo frente às exigências do aluno do século XXI.

A partir dos discursos coletados, pode-se também inferir que os fatores que dificultam a aprendizagem se voltam à aplicação das funções dos sujeitos no andamento da educação, uma vez que os professores detêm conhecimento sobre o assunto. Esse posicionamento já vem acontecendo na IES, mas ainda cabem mais discussões entre alunos e professores para o alcance de todos os envolvidos. É importante sinalizar que, mesmo com diálogos sobre o assunto, haverá controvérsias sobre o uso de métodos ativos, uma vez que sua aplicação sofre influência de aspectos culturais e socioeconômicos da sociedade em que o aluno está inserido.

Contudo, tais dificuldades podem ser diminuídas ou compensadas por fatores que facilitam o ensino, como os discentes relatam:

> [...] *Em compensação, tive uma professora que me acolheu de maneira especial e me ajudou a não desistir* (A6).
>
> *Professores sempre dispostos, com conteúdo atualizado, com aulas expositivas* (A5).
>
> *Facilidade é os materiais disponibilizados e os empenhos de alguns professores para passar o melhor* (A2).

Conforme as falas anteriores, entende-se que a maneira de ensinar de alguns educadores se destaca e ajuda no processo de aprender, reafirmando a importância do papel do professor e dos métodos que utilizam. Diante disso, a atuação dos educadores que se sobressaem no ato de ensinar pode ser influenciada por fatores que facilitam sua prática, como a tecnologia digital, capacitações e a estrutura da instituição. Esses são aspectos que contribuem para o desenvolvimento do potencial do educador em ser criativo e utilizar as MAs, como apontam E1 e E2:

> *Eu acho que a própria tecnologia que a gente tem hoje, assim, além da tecnologia, o espaço que dá pra gente, sabe. Assim, de desenvolver nosso potencial, a criatividade, né, esses treinamentos, sabe? Então a gente pode desenhar as nossas disciplinas da forma que a gente achar mais apropriada, né? Então eu acho que isso tudo facilita, a tecnologia, o espaço que a gente tem, né, pra poder formar nossos alunos, as capacitações* (E1).
>
> *Facilita quando você tem recurso material adequado, recurso didático adequado, né? Quando vê, tem ali um espaço ideal pra que você faça a ação. Quando você também já tem um acesso, uma bagagem, uma certa vivência* (E2).

A capacitação e os treinamentos se tornam essenciais para a aplicabilidade das Metodologias Ativas. Ressaltando a importância de preparar o educador para utilizar os métodos ativos, foi questionada a periodicidade das capacitações que recebem na instituição. De acordo com E1:

> *Muita, todo o semestre, a gente tem uma* [...] *a aula, por exemplo, esse mês, esse segundo semestre de 2021 começou pra gente dia 2 de agosto, pro aluno começou dia 16. Nesse período, a gente tem diversas abordagens de capacitação. Tanto, né, que eles chamam essa capacitação de "Sala mais". São professores, multiplicadores*

> *que estão com outros grupos de professores abordando diversos temas que muitas vezes somos nós mesmos que escolhemos, né? Então, isso é feito assim, desde antes da pandemia. E... sobre as Metodologias Ativas, foi daí que começou tudo, e... sobre elaboração de provas, assim, a gente é capacitado todo semestre* (E1).

Conforme E2:

> *Temos, sim, todo intervalo dos semestres temos a "Sala mais". Explica sobre os métodos, quando tem algo novo, por exemplo, vamos usar um aplicativo, eles já nos ensinaram como usar* (E2).
>
> [...] *todo início de semestre tem, mas a minoria dos professores aplica. A faculdade oferece, fala, ensina, mas nem sempre os cursos são muito legais, nem sempre são muito didáticos, uma contradição. Eles falam nesses últimos tempos muito sobre. A gente teve a oportunidade de aprender sobre todas essas técnicas, desde metodologia ativa, como a ação de mapas, a simulação realística, aplicação de prova, como fazer o aluno ser o protagonista, tudo isso é muito falado, mas a minoria aplica. A maioria ainda continua com o método tradicional, isso* [segundo a] *fala dos próprios alunos e em conversa com os colegas* (E3).

Com base no exposto, é possível discorrer sobre o posicionamento de Miranda (2011), ao afirmar que a formação continuada é necessária e deve ser constante para o levantamento de reflexões críticas, conscientes e plurais sobre a prática docente. Ela possibilita investigação, autodescobertas e aprimoramento das próprias práticas. A formação continuada, conforme a concepção do autor, é aprendizado que não termina, um contínuo que simboliza o movimento que garante o equilíbrio universal.

O educador E2 se refere à importância das "bagagens", experiências dos docentes com os métodos ativos. Importante enfatizar que as capacitações podem promover a troca de saberes e de vivências daqueles que detêm maior experiência com essas práticas pedagógicas.

Os indivíduos aprendem com a experiência, mas não de forma isolada, pois seu conhecimento previamente adquirido e a experiência profissional contribuem para o aprendizado. Dessa maneira, capacitar significa

muito mais do que atualizar ou aumentar conhecimentos sobre um determinado tema ou técnica específica. Caracteriza-se pelo desenvolvimento e pela ampliação de competências que podem promover transformações no contexto de trabalho (Couto; Mansur; Marcelino, 2021).

O ambiente e os recursos disponíveis também são de significativa relevância para a promoção das capacitações e, por sua vez, para o uso das MAs, como relatado pelos educadores. A aprendizagem depende de espaço físico adequado e da disposição de recursos e materiais de suporte para o uso das TDICs, como equipamentos, mídias acessíveis e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Couto; Mansur; Marcelino, 2021).

Ainda sobre a capacitação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em enfermagem, tem-se, no artigo 36, a afirmação da necessidade de uma formação permanente:

> Art. 36 – Faz-se necessário o compromisso das Instituições de Ensino Superior na criação de programas permanentes de formação e qualificação docente, por meio de uma política de formação permanente (Brasil, 2018).

A baixa formação dos professores, apontada como uma dificuldade, pode ser atenuada com capacitação semestral, desde que desconsiderem os preconceitos das estratégias que centralizam o aluno durante a aprendizagem. Desse modo, essas dificuldades podem ser amenizadas e, quando se associam os recursos estruturais – recursos materiais disponíveis na instituição –, podem-se traçar metodologias mais assertivas e qualificadas para cada aluno.

Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem sob o olhar dos docentes e discentes

A formação do bacharel segue o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem (DCN/ENF) da Resolução nº 573/2018. Pretendendo complementar a análise acerca das DCN/ENF em seus aspectos didáticos, foi construída esta seção.

Foi questionada a opinião dos participantes quanto às diretrizes e se eles as consideram aplicáveis em quaisquer instituições de ensino. Assim, foi levantado o conhecimento dos pesquisados sobre os fatores que favorecem e os que dificultam a formação do enfermeiro, além da aplicabilidade das diretrizes.

Essa discussão se fez necessária devido à ênfase dos pesquisados em aspectos que consideram influenciar o ensino e a formação dos futuros profissionais enfermeiros. Dessa forma, foi possível observar como a percepção sobre as diretrizes é controversa. É interessante ressaltar que os aspectos considerados facilitadores para um educador são tidos como obstáculos para outros.

Dentre os aspectos que podem contribuir para a educação, destaca-se a carga horária do estágio curricular, como afirma E1:

> *Colocar maior volume de horas de estágio, eu acho que isso tudo ajuda* (E1).
>
> *Eu acho, sempre que há uma forma de atualizar, sempre tem que tá buscando, mas mesmo que a gente tenha algum engessamento, sabe, eu acho que pelo formato do estágio* [...] *eu acho que mesmo que o aluno não tenha se empenhado de fazer as coisas por ele mesmo, quando chega nesse último ano que ele precisa tá no estágio mostrando outras habilidades que não seja só o conhecimento, ele tem como se resgatar, sabe?* (E1).

Em relação à carga horária do curso, as DCN/ENF definem, em seu artigo 32:

> Art. 32 – O Curso de Graduação em Enfermagem tem carga horária mínima de 4.000 (quatro mil) horas e duração mínima de 10 (dez) períodos letivos para sua integralização curricular, conforme o disposto na Resolução CNE/CES Nº. 04, de 6 de abril de 2009, desenvolvida na modalidade presencial (Brasil, 2018).

Sobre o estágio curricular obrigatório, as diretrizes estabelecem:

> Art. 26 – A carga horária mínima do Estágio Curricular Supervisionado - ECS deverá totalizar 30% (trinta por cento) da carga horária total do Curso de Graduação Bacharelado em Enfermagem, assim distribuída: 50% na atenção básica e 50% na rede hospitalar.
>
> Parágrafo Único – A carga horária do ECS deve ser cumprida integralmente (100%), sendo um dos requisitos para aprovação do estudante, não cabendo critérios estabelecidos nas instituições, com base na Lei nº 11.788 de 25/09/2008 – Art. 2º, §1º (Brasil, 2018).

A existência do estágio obrigatório, sob a ótica de E1, relaciona-se com a destinação de mais tempo para a prática, momento para o aluno demonstrar suas habilidades. A prática em campo de estágio permite uma maior aproximação da realidade profissional e apresenta mais oportunidades de relacionamento com a comunidade e com profissionais dos serviços de saúde; interação que possibilita a aprendizagem significativa e auxilia a formação em face de cenários reais. As diretrizes abordam o estágio curricular como atividade que permite o desenvolvimento de competências do futuro enfermeiro em assistir a população conforme suas necessidades, tal como assinala o artigo 23:

> Art. 23 – Os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos na formação da/o enfermeira/o devem ser exercidos, por meio de atividades teóricas, teórico-práticas, práticas, estágios e Estágio Curricular Supervisionado (ECS), devendo conferir ao futuro enfermeiro a capacidade profissional para atender às demandas e necessidades prevalentes e prioritárias da população, conforme realidade epidemiológica da região e do país, em consonância com as políticas públicas (Brasil, 2018).

O estágio supervisionado, para muitos acadêmicos de enfermagem, é o primeiro contato com o cenário real de atuação. Nos anos iniciais de sua formação, o aluno tem contato com a teoria em sala de aula e somente ao final do curso interage diretamente com o seu cliente/paciente. Esse longo período de apenas conhecimento teórico sem aplicabilidade pode contribuir para um distanciamento entre a teoria e prática (Araujo; Barbosa, 2004).

Nesse sentido, a IES pesquisada vem inserindo cada vez mais os discentes em cenários reais, fazendo-o por meio da realização de visitas técnicas antes dos estágios curriculares. Essas visitas têm sido consideradas de grande importância para aproximar teoria e prática, como aponta E3:

> [...] *num primeiro contato dele com a enfermagem, levar o aluno para o leito, pra ele começar esse contato real ali com o paciente, que é muito diferente que gente ir pro laboratório* (E3).

E3 enfatiza a importância do estágio curricular supervisionado por possibilitar a aproximação do aluno com a realidade, trazendo como exemplo sua própria formação, pautada em métodos tradicionais, mas que obteve em sua prática em campo de estágio a autonomia e a segurança para exercer a profissão, como afirma:

> [...] *o único momento que eu senti que tinha as Metodologias Ativas, que não tinha ainda esses nomes, foi no estágio. Ali eu senti que eu era a protagonista. O professor fazia a gente raciocinar, refletir, pra apresentar para nossos colegas. Isso contribui demais pra nossa segurança* (E3).

A relevância do estágio é notória, bem como o uso de métodos ativos durante o processo de aprendizagem. No entanto, como é possível perceber, no ensino tradicional, o único momento de protagonismo do aluno é nesse período prático ao final do curso, o que poderia ser antecipado se métodos educacionais que aproximassem o aluno da realidade fossem acrescidos desde o início da jornada acadêmica.

Nesse caminho, as estratégias de ensino estabelecidas nas diretrizes também podem ser outorgadas como facilitadoras do ensino, desde que sejam contempladas na prática em sala de aula. Sobre os métodos de ensino previstos no documento, E3 afirma:

> *Então, quando as diretrizes pregam que o aluno tenha uma visão mais ampla, mais holística mesmo, da profissão, inserir cada vez mais ele na ideia dele estar no mercado, ter cada vez mais prática. Isso* [as instituições de ensino] *vêm implementando* [uma visão mais ampla e mais holística], *eu concordo com essa questão mais prática, de uma visão de vários professores, porque é importante ter a visão e conhecimento de pessoas diferentes, a vivência de cada professor é muito importante. Então, eu concordo e vejo isso muito presente* (E3).

Com o intuito de enriquecer a discussão sobre os aspectos contidos na normativa do curso que facilitam ou dificultam o ensino de enfermagem, foi solicitado aos discentes que opinassem brevemente a respeito das diretrizes. Aproximadamente 35% dos alunos mostraram opinião positiva sobre a grade curricular do curso. No entanto, um estudante se refere à importância de incluir conteúdos que aproximem a teoria da prática:

> *A grade da enfermagem é boa, porém poderia incluir conteúdos que ajudam a entender mais a realidade da enfermagem* (A2).

Nesse contexto, percebe-se que os fatores contemplados nas DCN/ENF, tais como a carga horária do curso – incluindo os estágios curriculares supervisionados, como enfatizou E1 –, a importância do protagonismo do aluno, o incentivo da formação crítica e reflexiva e a grade curricular do curso – apontada por alguns alunos de modo positivo – podem contribuir para o ensino. Importante destacar que as falas dos educadores entrevistados apontaram para a inserção de métodos que aproximam o aluno da realidade, mas, de acordo com o relato de A2, ainda há uma lacuna entre a teoria e a prática, sendo indispensável o uso de métodos ativos que aproximem o discente da realidade, como prevê a legislação.

Nesse viés, a respeito dos métodos de ensino, além da inserção de métodos educacionais, os educadores abordam outro dificultador que pode interferir no ensino de qualidade. O uso de novas práticas pedagógicas, na visão de E2, está relacionado à rigidez e pouca flexibilidade das diretrizes, por não permitirem ao professor maior autonomia para definir as próprias técnicas de ensino, como aponta:

> [...] *ela é um pouco rígida, poderia ser um pouco mais flexível, ao ponto, por exemplo* [...] *do professor assumisse a outras técnicas, outras metodologias que não necessariamente tenha escrito nela, né?* (E2).

Através do discurso de E2, percebe-se uma visão equivocada sobre as DCN/ENF. As diretrizes não definem quais métodos devem ser utilizados, mas orientam que os métodos precisam integrar teoria e prática, devem ser ativos, buscando atingir o perfil do egresso, conforme a Proposta Pedagógico Curricular e com as qualidades referentes a competência, habilidades e atitudes definas na lei. O entrevistado demonstra, assim, falta de conhecimento sobre as diretrizes.

A carga horária do curso, aspecto sinalizado por E1 como fator que contribui para o ensino, agora configura uma dificuldade. A abordagem de E2 apresenta a seguinte concepção:

> *A gente vê que é um curso muito enquadrado em horas, eu acho que, às vezes*, [se] *não tiver um rigor no processo diretivo ali e cá, não consegue estabelecer* [o aprendizado], *também não consegue cumprir tamanha carga horária. Só de estágio eu acho que é um dos cursos que têm maior carga horária* (E2).

A respeito da grade curricular, E2 menciona:

> *Então, eu acho que é um norte, é uma direção, acho que toda profissão tem que ter essas diretivas. Mas acho também que ela deva dar uma evoluída, a gente consegue perceber isso nas grades, às vezes a evolução, em vez de ir pra frente, ela volta um pouco pra trás. Às*

> *vezes ela tinha que ser mais discutida na comunidade acadêmica pra gente chegar no senso comum* (E2).

O educador E2 sinaliza para a falta de uma discussão entre a comunidade acadêmica sobre as diretrizes, porém, é possível verificar no artigo 28 da legislação que a construção do projeto pedagógico da graduação em enfermagem deve ocorrer de forma coletiva:

> Art. 28 – O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem deve ser criativo, inovador e flexível sendo construído, coletivamente com docentes, discentes, profissionais do serviço, conselheiro de saúde, gestores e, sempre que possível com usuários, tendo em vista as instituições de saúde, instituições de ensino, usuários e gestores do SUS [...] (Brasil, 2018).

As diretrizes evidenciam a flexibilidade do projeto pedagógico e sua construção por diferentes públicos, incluindo docentes e discentes. Pode-se identificar que, no Brasil, existe regulamentação da legislação que permite a discussão dos métodos pedagógicos de ensino. O que falta, como observado, é uma maior e mais efetiva aplicabilidade quanto ao que estabelecem as diretrizes.

Nesse sentido, os educadores foram questionados sobre a aplicabilidade das diretrizes e, de acordo com a visão deles:

> *Olha só, eu acho que a diretriz possibilita, mas muitas vezes ela não é seguida. Não tem o nível de supervisão que precisa ter, né? E muitas vezes eu percebo que a instituição, ela tem essa responsabilidade em relação à formação do enfermeiro* (E1).

> *Não, acredito que tenha algumas limitações, principalmente no que tange às privadas, ainda mais do interior, têm um ensino muito aquém do esperado, muito aquém do que a gente deseja em relação ao não cumprimento* [pelas IES] *dessas diretrizes* (E2).

> *Uma coisa que eu vejo que é aplicável nas instituições que trabalho e que a gente consegue perceber muito é a diluição dos conteúdos. Desde o início o aluno já vai tendo um contato com várias coisas que vêm surgindo* (E3).

A resposta de um discente sobre as diretrizes chama atenção para a execução de uma legislação de ensino e para a importância de fiscalizar o cumprimento da lei:

> *Sim, aplicável, mas algumas instituições não estão preparadas, não têm estrutura e com péssimas metodologias para executar. Então acho que aí fica em falta o MEC* [Ministério da Educação] *com a população estudantil em realmente verificar se o que está sendo proposto pelos campus está sendo realizado. Até porque é a formação de um profissional e na enfermagem errar pode custar uma vida* (A3).

É possível perceber ainda que o relato acima se relaciona com o discurso de E1 sobre a responsabilidade da instituição quanto à formação do enfermeiro, conferindo maior relevância à fiscalização da aplicação das diretrizes. Sobre a proposta de avaliação, desenvolvimento e ajustes possíveis das DCN/ENF, afirma-se:

> Art. 37 – A implantação e desenvolvimento das DCN/ENF deverá ser acompanhada e permanentemente avaliada, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários ao seu aperfeiçoamento (Brasil, 2018).

A avaliação constante da implantação das diretrizes é de grande importância em situações que não favorecem a aprendizagem significativa do discente, pois essas condições impactam a sua formação profissional. De acordo com E2, existem instituições despreparadas, com escassez de materiais, falta de docentes capacitados e estrutura física inadequada, o que influencia o processo de ensino:

> *Então a gente vê que mesmo a condição de preparação é diferente, o mesmo núcleo do curso se torna diferente, né? Então a falta de conhecimento, ou porque às vezes não tem a governabilidade de fazer total aplicação, não vai ter equipe, não vai ter materiais, não vai ter espaço, não vai ter ali mão de obra para que isto seja executado, a diretriz total na sua íntegra, ou, às vezes, não há pessoas com capacitação devida pra que seja executada* (E2).

A fala do educador reforça a relevância e a necessidade de fiscalização dentro da própria instituição sobre a implementação das diretrizes.

De modo geral, o que se nota nos discursos dos docentes sobre a influência das diretrizes na formação dos enfermeiros se relaciona – positiva ou negativamente – à aplicabilidade da legislação e à própria interpretação do educador sobre a diretiva. Por exemplo, a falta de flexibilidade apontada em alguns discursos é contrária ao que prediz as diretrizes. Em diversos artigos, são contempladas a inovação e a flexibilidade no projeto pedagógico, nos métodos de ensino e nos cenários de atuação, com o intuito de aproximar o estudante da sua realidade profissional. Pode-se inferir, assim, que essa interpretação pode estar relacionada à ausência de considerações na própria instituição sobre as diretrizes, à falta de conhecimento amplo por parte dos educadores e alunos em relação ao que estabelece a lei e à sua aplicação incompleta na IES.

Considerações finais:

Novas perspectivas de aprendizagem e desafios do ensino ativo

A análise das normativas do curso de enfermagem demonstra que as estratégias pedagógicas contidas na lei corroboram o ensino pautado em Metodologias Ativas (MAs) de ensino-aprendizagem. Nota-se que a legislação dispõe claramente sobre o uso dos métodos ativos de ensino, a diversificação de cenários de aprendizagem e a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), além de evidenciar a importância do protagonismo do aluno no processo de construção de conhecimento.

No entanto, apesar de o uso das MAs na formação de enfermeiros ser respaldado em lei, pode-se perceber que essas estratégias de ensino ainda não são bem aceitas por todos os alunos e professores. É possível observar que existe uma tentativa de incorporar os métodos ativos, embora sua implementação sofra a interferência de questões sociais, culturais e financeiras.

No Brasil, constata-se que a formação dos enfermeiros é influenciada pelos cenários epidemiológicos de saúde, que exigem um novo perfil de profissional para atender às necessidades da sociedade. Nesse contexto, ressalta-se a relevância do preparo dos futuros profissionais da enfermagem, que se inicia ainda na academia, de modo a tornarem-se sujeitos críticos e reflexivos no exercício da profissão.

A análise ora desenvolvida reforçou a importância da utilização de métodos ativos no ensino de enfermagem, assim como evidenciou as diferenças entre os métodos tradicionais e ativos e o modo como eles interferem no processo de construção de conhecimento. Os métodos tradicionais ainda são empregados, como a aula expositiva com *slides*,

cujo uso – quando se dá de modo exclusivo, excluindo outras abordagens metodológicas – é criticado pelos docentes e apontado como possível complemento às MAs. A esse respeito, os professores sugerem que é possível inserir estratégias que permitam o protagonismo do aluno sem se abster totalmente do modelo educacional tradicional.

Além disso, tanto os docentes como os discentes afirmam que a utilização de estratégias ativas de ensino contribui significativamente para aproximar o aluno da realidade, o que não ocorre com o ensino tradicional, que muitas vezes os distanciam dos cenários reais de atuação do enfermeiro, prevalecendo a separação entre teoria e prática.

No rumo de implementar as Metodologias Ativas, foi possível verificar os aspectos que facilitam ou dificultam a aplicabilidade das abordagens planejadas pelos docentes. Nesse caminho, os educadores sinalizam como dificultadores os preconceitos de docentes e discentes com novas práticas de ensino, além da falta de reconhecimento de seu papel no processo de aprendizagem. Esses obstáculos reforçam os impasses que defensores das MAs tiveram ao longo da história ante questões culturais e sociais. A pouca formação dos professores, também apontada como uma dificuldade, pode ser sanada a partir da realização de cursos de capacitação semestral, excluindo os preconceitos da incorporação de estratégias e colocando o aluno no centro do aprendizado. Desse modo, essas dificuldades podem ser atenuadas e, ao se associar os recursos estruturais e materiais disponíveis na instituição, podem-se desenvolver metodologias mais assertivas e de qualidade para cada aluno.

O estudo que deu origem a este livro também mostrou ser crescente a discussão sobre a importância dos métodos ativos e de como eles contribuem com o ensino. Contudo, ainda se nota a ausência de aceitação por parte de alguns quanto à sua implementação e concretização. Diante disso, todos aqueles que defendem essa estratégia educacional devem promover cada vez mais pesquisas e debates que esclareçam o processo de incorporação de tais métodos e ponderem como eles podem ser utilizados em conjunto com os métodos tradicionais. Para tanto, é

preciso que haja sempre um objetivo comum: trazer o aluno para o centro de seu aprendizado.

Além das MAs, destacou-se a importante contribuição das TDICs ao ensino, recursos que já eram adotados na Instituição de Ensino Superior (IES) analisada, mas que foram utilizados com afinco na pandemia. Nesse sentido, percebe-se que esse uso intensificado ficará como um legado nas aulas dos educadores. Outro interessante fator ressaltado foi a identificação, pelos professores, das dificuldades apresentadas pelo ensino remoto emergencial, aliada ao reconhecimento de que essa condição também contou com aspectos positivos. Entre eles, podem-se citar a diminuição da fronteira entre educadores renomados de várias áreas do país e alunos, através das *lives*, e o aprendizado ou aprimoramento do uso das mídias digitais por alunos e professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem (DCN/ENF) trazem, em diversos artigos da lei, a necessidade da formação de enfermeiros críticos e reflexivos, tornando imprescindível o uso das MAs nesse processo. Ademais, docentes e discentes da enfermagem afirmam haver influência das diretrizes na formação dos enfermeiros, quanto à aplicação da legislação e à própria interpretação do educador no que tange à diretiva. A interpretação também pode estar relacionada à falta de discussões na própria instituição sobre as diretrizes, à falta de conhecimento amplo dos educadores e alunos sobre elas e à aplicação incompleta da legislação na IES.

Percebe-se que há tentativas de implementação das MAs, as quais podem sofrer interferências conforme a matriz curricular do curso das IES, e que, por meio de capacitações e promoção de cursos, incentivam métodos ativos na educação e formação dos enfermeiros.

O incentivo das IES na incorporação desses métodos se mostra de grande relevância, mas não é garantia de uso das MAs pelos professores. Dessa maneira, há uma lacuna entre o que prediz as DNC/ENF sobre as estratégias pedagógicas e o que é implementado em sala de aula. Como já abordado, há, portanto, a necessidade de discussões nesse sentido, de

modo a externalizar a visão dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

É necessário também um debate voltado para o reconhecimento dos principais percalços e, por fim, promover melhorias e acrescentar novos métodos que garantam uma formação de enfermeiros mais bem preparados para atender à população. Assim, ganham os alunos, os professores e a comunidade, que será assistida por profissionais bem capacitados com aportes teóricos e práticos, politizados e comprometidos com o seu papel ante os fatores de ordem social e cultural que influenciam o seu processo de cuidar do próximo.

Referências

ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux. Pedagogia freireana: uma contribuição para a formação docente universitária na saúde. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes? 1. ed. São Paulo: Paulus, 2011.

ALVES, Gehysa Guimarães; AERTS, Denise. As práticas educativas em saúde e a estratégia saúde da família. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 319-325, 2011.

ANDRES, Fabiane da Costa; ANDRES, Silvana Carloto; MORESCHI, Claudete; RODRIGUES, Sandra Ost. A utilização da plataforma Google Forms em pesquisa acadêmica: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9. 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/7174/6431/106378. Acesso em: 10 out. 2021.

ARAUJO, Evanísia Assis Goes; BARBOSA, Valquíria Bezerra. Desafios na implementação do currículo por competências. **Revista Brasileira de Enfermagem [online]**. 2004, v. 57, n. 3, p. 364-365. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000300023. Acesso em: 10 out. 2021.

ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. *In*: MOROSINI, Marília Costa. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. Professor do ensino superior – identidade, docência e formação. Brasília: INEP/MEC, 2000, p. 35-42.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Ronald; HANESIAN, Hanesian. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152.

BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo.; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (org.). **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-66.

BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 22., 2016, Uberlândia. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 679-687.

BARBOSA, Thiago Luis de Andrade; GOMES, Ludmila Mourão Xavier; REIS, Tatiana Carvalho; LEITE, Maisa Tavares de Souza. Expectativas e percepções dos estudantes do curso técnico em enfermagem com relação ao mercado de trabalho. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 20, 2011. p. 45-51.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2015.

BECERRIL, Lucila Cárdenas. História da Educação de Enfermagem e as Tendências Contemporâneas. **História da Enfermagem**. Revista eletrônica, Brasília, 2018, v. 9, n. 1, p. 1-2. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-948324. Acesso em: 13 nov. 2023.

BELLAGUARDA, Maria Lígia dos Reis; PADILHA, Maria Itayra; PEREIRA NETO, André de Faria; PIRES, Denise; PERES, Maria Angélica de Almeida. Reflexão sobre a legitimidade da autonomia da enfermagem no campo das profissões de saúde à luz das ideias de Eliot Freidson. **Escola Anna Nery:** revista de enfermagem, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, 2013. p. 369-374.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina:** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Acesso em: 24 out. 2023.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface:** comunicação, saúde, educação, Botucatu, v. 2, n. 2, 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008. Acesso em: 24 out. 2023.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FAGUNDES, Maurício César Vitória. Por uma didática humanizadora à luz de Paulo Freire. Universidade Federal do Ceará. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CDS nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2001a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES03.pdf?query=Curr%C3%ADculos. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.133 de 7 de agosto de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2001b.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1968a.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Casa Civil. Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1966.

BRASIL. Decreto nº 62.937, de 2 de Julho de 1968. Dispõe sôbre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 1968b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001c.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Decreto nº 791, de 27 de setembro de 1890. Crêa no Hospicio Nacional de Alienados uma escola profissional de enferemeiros e enfermeiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1890.

BRASIL. Decreto nº 20.109, de 15 de junho de 1931. Regula o exercício da enfermagem no Brasil e fixa, as condições para a equiparação das escolas de enfermagem. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. Decreto nº 27.426, de 14 de novembro de 1949. Aprova o Regulamento básico para os cursos de enfermagem e de auxiliar de enfermagem. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1949.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990a.

BRASIL. Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990b.

BRASIL. Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006. Regulamenta o art. 36 da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, instituindo o Programa de Bolsas para a Educação pelo Trabalho para a Saúde, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da justiça. **Paulo Freire, anistiado político brasileiro**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018:** recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do12018-11-06-resolucao-n-573-de31-de-janeiro-de-2018-48742847. Acesso em: 2 out. 2020.

BRETTAS, Anderson Claytom Ferreira. Johann Heinrich Pestalozzi, a trajetória e fundamentação da pedagogia moral (1746/1827). **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.18, n. 39, 2018. p. 415-443.

CARNEIRO, João Marinonio Aveiro; CARNEIRO, Iara Elfriede Enke. **Metodologia do ensino superior**. 1. ed. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 2000.

CASTRO, Fernanda Salim Ferreira de; DIAS, Danielle Monteiro Vilela; HIGARASHI, Ieda Harumi; SCOCHI, Carmen Gracinda Silva; FONSECA, Luciana Mara Monti. Avaliação da interação estudante-tecnologia educacional digital em enfermagem neonatal. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 49 (1), 2015. p. 114-121.

CASTRO, Talita Cândida. **Avaliação de tecnologias aplicadas no ensino de enfermagem:** uma revisão integrativa. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Ensino Médico) – Núcleo de Ensino Médico, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. 1. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

COSTA, Gercimar Martins Cabral. Sala de Aula Invertida: uma metodologia de aprendizagem ativa. *In*: SANTOS, Patrícia Vieira; MOLINA, Verónica Andrea Peralta Meléndez; COSTA, Gercimar Martins Cabral (org.). **Metodologias ativas:** relatos e debates das práticas do século XXI. Quirinópolis: Editora IGM, 2020.

COSTA, Raphael Raniere de Oliveira de; MEDEIROS, Soraya Maria de; MARTINS, José Carlos Amado; COSSI, Marcelly Santos; ARAÚJO, Marília Souto de. Percepção de estudantes da graduação em enfermagem sobre a simulação realística. **Revista Cuidarte**, Bucaramanga, v. 8, n. 3, 2017. p. 1799-1808. Disponível em: https://revistas.udes.edu.co/cuidarte/article/view/425. Acesso em: 5 jul. 2020.

COUTO, Jefferson Lucio de Azevedo; MANSUR, André Fernando Uébe; MARCELINO, Valéria de Souza. Formação Continuada em TDIC: Uma Proposta Para Docentes do Ensino Fundamental. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, 2021. p. 1-21.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CURY, Antônio Carlos Hilsdorf. **Uma análise holística do perfil pedagógico de docentes e suas estratégias de ensino e relacionamento:** uma aplicação no ensino de Engenharia de Produção. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. p. 65-76. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18140/tde-29012009-081805/pt-br.php. Acesso em: 10 jun. 2020.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, n. 3, 2004. p. 780-788. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000300015. Acesso em: 12 dez. 2021.

DALENOGARE, Vanessa; ALBERTI, Dirceu Luiz. Educação Popular: Saberes Intrelaçados. **Vivências:** Revista Eletrônica de Extensão da URI, Erechim, v. 7, n. 12, 2011. p. 73-80.

DEELMAN, A.; HOEBERIGS, B. A ABP no contexto da Universidade de Maastricht. *In*: ARAÚJO, Ulisses. F.; SASTRE, Genoveva. (org.) **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2009. p.79-100.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos: MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14. n. 1, 2017. p. 268-288. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404. Acesso em: 1 nov. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. p. 234-252. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012. Acesso em: 15 set. 2023.

FARIAS, Lívia Cardoso de. Currículo, qualidade e as tecnologias d informação e comunicação (TICs) no espaço Ibero-americano. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

FARIAS, Pablo Antônio Maia de; MARTIN, Ana Luiza de Aguiar Rocha; CRISTO, Cinthia Sampaio. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, 2015. p. 143-150. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/MkJ5fd68dYhJYJdBRRHjfrp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista [online]**. Belo Horizonte, v. 29, n. 1, 2013. p. 20-36. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003. Acesso em: 13 jul. 2020.

LAZZARI, Daniele Delacanal; PEDRO, Eva Neri Rubim; SANCHES, Márcia Otero; JUNG, Walnice. Estratégias de ensino do cuidado em enfermagem: um olhar sobre as tendências pedagógicas. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 32, n. 4, 2011. p. 688-694. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rgenf/a/HnjtZfkGjhXF5MngMVPNYPB/. Acesso em: 20 out. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Bernarda Elane Madureira; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; ARAÚJO, Patrícia Maria Caetano de. Educação a distância, ensino híbrido e ensino remoto: explicitando conceitos em tempos de pandemia covid-19. *In*: CARVALHO, Carlo Maria Nogueira de; BORGES, Liliana; ARAÚJO, Patrícia Maria Caetano (org.). **Políticas Públicas:** Processos Educativos em Tempos de Pandemia e Isolamento Social. 2020. Disponível em: https://www.editoraescolacidada.com.br/2020/12/politicas-publicas-processos- educativos.html. Acesso em: 10 dez. 2021.

MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandeo de. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 13, n. 47, 2005. p. 127-148. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000200002. Acesso em: 20 dez. 2021.

MAGNAGO, Carinne; PIERANTONI, Celia Regina. A formação de enfermeiros e sua aproximação com os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Atenção Básica. **Ciência & saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, 2020. p. 15-24. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/QV8MBZ3YqvMrPLXy9gNCV9w/#. Acesso em: 2 nov. 2020.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17 (3), 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?lang=pt#. Acesso em: 16 nov. 2023.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1998.

MORAN, Jorge. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas: Papirus. 2012.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015a. p. 15-33.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Mello. (org.). **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015b, p. 47-66.

MOREIRA, Larici Keli Rocha; MOREIRA, Laine Rocha; SOARES, Marta Genú. Educação Superior no Brasil: discussões e reflexões. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2018. p. 134-150. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/29594/0. Acesso em: 3 nov. 2020.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002, p. 31-42.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. A educação superior. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 33-49.

OLIVEIRA, Maria Cecília M de; LIMA, Tatiana de Lurdes; BALUTA, Victor Hugo. A formação do profissional enfermeiro, no contexto das reformas de ensino no Brasil. **Revista Grifos**. n. 36/37, 2014. p. 161-185.

PARANHOS, Vânia Daniele; MENDES, Maria Manuela Rino. Currículo por competências e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, 2010. p. 109-115. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/4127. Acesso em: 17 out. 2020.

PEREIRA, Jackeline Camargos; MONTE, Luma Ravena Soares; SOUTO, Caroline Cordeiro; CARVALHO, Antonio Henrique Matos. Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa: Processo Educativo no Ensino em Saúde. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 22, n. 1, 2021. p. 11-19.

PIMENTEL, Emanuelle Cavalcante; VASCONCELOS, Maria Viviane Lisboa; RODARTE, Renato Santos; PEDROSA, Célia Maria Silva; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Ensino e Aprendizagem em Estágio Supervisionado: Estágio Integrado em Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 3, 2015. p. 352-358. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e01262014.

PIRES, Carolina. Dossiê Pioneiros. Darcy. Pensar a universidade: o que são, como são financiadas e qual o papel das instituições públicas federais. **Revista de Jornalismo científico e cultural da Universidade de Brasília**. n. 23. jun-dez., 2019. Disponível em: https://revistadarcy.unb.br/images/PDF/darcy23.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena. **As tendências pedagógicas e seus pressupostos**. 22. ed. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

RIBEIRO, Bárbara Santos; CARMO, Érica Assunção; BOMFIM, Eliane dos Santos; CARDOSO, Tainam de Souza Guimarães; DUARTE, Ana Cristina Santos; BOERY, Rita Narriman Silva de Oliveira. Metodologia da problematização no ensino em saúde: experiência com agentes comunitários de saúde. **Revista de Enfermagem da UFPE**, Recife, v. 10, n. 10, 2016. p. 3907-3913. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaenfermagem/article/view/11459. Acesso em: 29 out. 2020.

RIBEIRO, Elisabete da Silveira; AZEVEDO, Michele Silveira; VIEIRA, Bruno Azevedo; Ribeiro, Lory Silveira. Breve histórico da educação. **Revista gestão universitária**. [*S. l.*] 2017. Disponível em: http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/breve-historia-da-educacao. Acesso em: 12 jun. 2020.

RIBEIRO, Ayala Lemos. **Avaliação de uma abordagem de aprendizagem baseada em problemas no ensino de Programação Orientada a Objetos**. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1353. Acesso em: 1 nov. 2020.

RODRIGUES, Jéssica de Alcântara; ROCHA, Luana dos Santos; ANJOS, Danielly Santos dos; CAVALCANTE, Leila Pacheco Ferreira; ROZENDO, Célia Alves. Tendências pedagógicas: conflitos, desafios e perspectivas de docentes de enfermagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, 2013. p. 333-342. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/MsksJjvfQKCSvKSgbJj8yFn/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2020.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, 2014. p. 236-250.

SALVADOR, Pétala Tuani Candido de Oliveira; MARTINS, Cláudia, Cristiane Filgueira; ALVES, Kisna Yasmin Andrade; PEREIRA, Marta Silvanêre; SANTOS, Viviane Euzébia Pereira; TOURINHO, Francis Solange Vieira. Tecnologia no ensino de Enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 29, n. 1, 2015. p. 33-41. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/9883/9540. Acesso em: 18 jun. 2020.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro**, 1808-1990. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (Nupes), 2008.

SANTANA, Elisangela Barreto; VALENTE, José Alexandre da Silva; FREITAS, Nadia Magalhães da Silva. METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO: o uso de situações- problema no ensino de Astronomia. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, 2019. p. 175-201. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n1/2237-9460-exitus-9-1-175.pdf. Acesso em: 1 nov. 2020.

SANTOS, Wilson da Silva. **O liberalismo em Anísio Teixeira:** os fundamentos para uma educação pública. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/967980. Acesso em: 20 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, Coleção Memória da Educação, 2008.

SILVA, Aracéli Girardi da. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para educação brasileira. **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 9, n. 1, 2018. p. 97-106. Disponível em: https://portalidea.com.br/cursos/aperfeioamento-em-docncia-e-prtica-de-ensino-apostila05.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, 2012. p. 208-218. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/KfMTxTNdQt7fjTZznwWFCcv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 jun. 2020.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira:** da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/23190. Acesso em: 22 out. 2020.

STUTZ, Beatriz Lemos. As primeiras escolas de Enfermagem e o desenvolvimento desta profissão no Brasil. **Caderno de História da Educação**, Uberlândia, v. 9, n. 2, 2010. p. 347-362.

TEIXEIRA, Elise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: Importância e desafios em estudos organizacionais. **Revista eletrônica de Unijuí**, v. 1, n. 2, 2003. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84. Acesso em: 19 out. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil análise e interpretação de sua evolução até 1969**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

TOZI, Tânia Maria Salgado. Educação Popular e saúde: uma perspectiva de formação humanizadora. *In*: 39ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais** [...]. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019.

ZOCCOLI, Marilise Monteiro de Souza. **Educação superior brasileira:** política e legislação. 1. ed. Curitiba: Ibipex, 2009.

Sobre a autora

Juliana Stephanie Baina Pimentel é mestra em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2022). Especialista em Urgência e Emergência com ênfase em cardiologia pela Fundação Santa Casa de Belo Horizonte (2019), graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário UNA (2017). Possui experência profissional em preceptoria de estágio curricular do curso de enfermagem, atuante nas áreas da atenção primária e Unidades de Urgência e Emergências. Enfermeira atuante na Atenção Primária em Saúde da Prefeitura de Belo Horizonte.

E-mail: juliana.baina28@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3602-3058
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4859599128009836

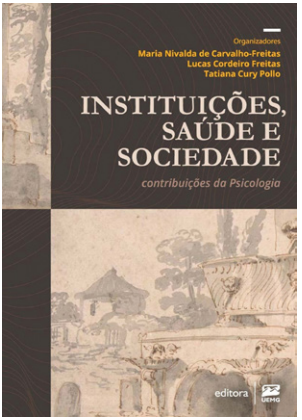
Este livro foi produzido pela Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais (EdUEMG) em julho de 2024. O texto foi composto em Rubik, desenvolvida por Hubert and Fischer, Meir Sadan, Cyreal, Daniel Grumer e Omaima Dajani, Source Sans 3, por Paul D. Hunt, e Source Serif 4, por Frank Grießhammer. Para obter mais informações sobre outros títulos da EdUEMG, visite o *site*: editora.uemg.br.

Confira outros títulos da Editora UEMG

Políticas sociais brasileiras em contextos de crise
Warllon de Souza Barcellos
e Marco José de Oliveira Duarte (org.)

A obra apresenta um debate acadêmico e político, produzido por pesquisadores(as), docentes e profissionais da área de Serviço social em um momento de reflexão sobre seu papel e de tantos(as) outros(as) trabalhadores(as) nos espaços sócio-ocupacionais em uma conjuntura de contrarreforma e de retrocessos nas políticas sociais.

Acesse em: editora.uemg.br/catalogo



Instituições, saúde e sociedade: contribuições da Psicologia
Maria Nivalda de Carvalho-Freitas,
Lucas Cordeiro Freitas
e Tatiana Cury Pollo (org.)

Neste livro, os autores buscam analisar as contribuições das pesquisas concluídas no âmbito do PPGPSI-UFSJ para os estudos sobre as relações do homem com a sociedade, com as instituições e com os processos de saúde e sofrimento; e refletir sobre novas possibilidades de investigações e novos modos de conduzir o trabalho de pesquisa para fins de ampliação e aprofundamento do conhecimento produzido.

Acesse em: editora.uemg.br/catalogo